

PERSPECTIVA ESCOLAR 137

Publicació de «Rosa Sensat»

Setembre 1989

L' escola des de
la perspectiva del treball



ÍNDEX

<i>Setembre no convida al record</i>	1
L'ESCOLA DES DE LA PERSPECTIVA DEL TREBALL	
1. <i>El primer treball</i> , per Joaquim Casal i Bataller	2
2. <i>Arribar a ser adult amb feina</i> , per Jaume Funes	8
3. <i>Canvis en el mercat de treball i la necessària Reforma educativa</i> , per Jordi Planas i Coll	12
4. <i>L'educació del sentit de la iniciativa: una eina per al futur</i> , per Carme Tolosana	17
ESCOLA	
<i>Cartografia actual de Catalunya</i> , per Armand Güell i Mirabet, Jordi Ferrer i Pumareta i Enric Sorribas i Ribas	21
Experiències escolars	
<i>Jornades literàries a l'escola</i> , per Pilar Pauls	31
Didàctica	
<i>Els racons com a alternativa educativa</i> , per M. Casanellas, Rafi Jurado, Conxi López, Adela Ferrer	37
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>24 Escola d'Estiu</i>	43
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Entrevista a Joan Domènech, president de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya</i> , per Jaume Cela	45
<i>Anàlisi de la dissociabilitat del menor</i> , per Joan Manuel Gutiérrez Albentosa	48
<i>El I Congrés estatal sobre la infància maltractada</i> , per Jordi Cots i Moner	54
Bibliografia	
<i>El marc on situar les tècniques d'estudi</i> , per Joan Riart	57
<i>Altres novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	59
Literatura infantil	
Pei broc petit	63
<i>Qué difícil es hacer el amor en un Simca 1000</i> , per Mireia Puig	64

Il·lustració coberta: Foto L. Salom («Barcelona, Metròpolis Mediterrània» núm. 5, juliol-setembre 1987)

PERSPECTIVA ESCOLAR 137

L'escola des de
la perspectiva del treball



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Corsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Pia Villarubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.830 ptes. - P.V.P. 455 ptes.

SETEMBRE NO CONVIDA AL RECORD

Josep M. Fulquet, poeta d'una breu —llàstima— i bellíssima obra, diu que:

«Setembre és el temps de recordar,
d'aixoplugar-nos sota el ràfec incert
dels dies clars, d'abandonar-nos
al tedi de la pluja o al goig
del primer jersei.

És un temps d'oliverars, de platja nua,
de sempre plànyer, covards, el que ha estat
de nosaltres.»

Ara és difícil entendre com ens podem abandonar al tedi de la pluja o al goig del primer jersei, perquè el mes de setembre és massa sec i fa molta calor. Les estacions ja no són el que eren, com tantes altres coses, afortunadament o desgraciadament.

Per als mestres, setembre no és el temps del record. Setembre és el temps on descobrim que els bons desigs del juny s'han quedat a mig camí.

Setembre és el temps que abracem els companys i renovem velles promeses que, a poc a poc, s'aniran fent realitat sabent que tenim tot un curs per endavant i un nou setembre a l'horitzó.

Setembre és el temps que lamentem que les obres del pati no estan acabades encara o que no tenim el mestre de gimnàstica que tanta falta ens fa.

Setembre és el temps que fem reunions i horaris, reunions i llistes, reunions i planificació, reunions i...

Setembre és el temps que treiem la pols de les carpetes del curs passat i descobrim que poca cosa podrem aprofitar, perquè el grup d'aquest any és molt diferent del del curs anterior.

Setembre és el temps on darrera el nom de cada nen o de cada nena s'amaga una esperança: la de saber que ens anirem fent en la mesura que ajudarem que ells es facin.

Setembre és el temps de començar de bell nou, volent superar vells errors i sabent que haurérem d'acceptar que tornarem a cometre'n.

Setembre és el temps en què tots ens apleguem per fer escola i aquesta trobada és tan intensa que no deixa gaire lloc al record.

Setembre és el temps que retornem a la passió del nostre ofici, i desafortunat qui no ho visqui d'aquesta manera.



EL PRIMER LLOC DE TREBALL

Observacions sobre el pas de l'escola a la vida activa

Joaquim Casal i Bataller

Fa més de quinze anys que ens sentim aclaparats per informacions i estadístiques sobre el mercat de treball i, sobretot, per l'impacte de les taxes d'atur juvenil. Fa més de quinze anys alguns economistes afirmaven (quin escàndol per a tots nosaltres!) que en una economia de plena ocupació un índex del 3 o 4 per cent d'atur sobre la població activa fóra funcional per evitar colls d'ampolla en el desenvolupament econòmic. Qui hauria de dir que anys després l'objectiu seria no sobrepassar una taxa de desocupació del 20 per cent! Qui hauria de dir que, anys després, rebaixar les taxes d'atur al nivell de l'any 81 fóra considerat, tanmateix, un èxit de la política econòmica!

Les dues conjuntures econòmiques han facilitat dues lectures distintes sobre el pas de l'escola a la vida activa. Primera lectura: treballar o estudiar; segona lectura: treballar, estudiar o estar sense feina. Heus aquí una caricatura d'aquestes lectures:

Treballes o estudies?

Anys 50/60; sistema productiu en canvi i expansió; migracions; economia de «plena subocupa-

ció»; progressió d'estudiants als Instituts; una Universitat esquifida però atapeïda. En aquest «model», aparentment, només hi ha dues sortides: «treballes o estudies?». L'atur existeix però s'ignora oficialment i, sovint, oficiosament. Estar en atur per a un jove «modèlic» resulta poc imaginable o, en el seu cas, amagable. En aquesta tessitura el «pas de l'escola a la vida activa», si existeix, només és percebut com un curt temps d'espera circumstancial.

Treballes, estudies o no tens feina?

Anys 70/80; temps de «crisi»; un sistema productiu en recessió i reconversió; retorn d'emigrants; economia de l'atur; escolarització massiva i efecte «parking» de l'escola. En aquesta tessitura ja són tres els «models» estandarditzats: treballar, estudiar o no tenir feina. L'atur es fa realitat quotidiana i pròxima. S'inicia un llarg i repetitiu discurs sobre l'impacte de l'atur en les actituds, conductes i expectatives dels joves. L'atur com a pedra filosofal per entendre «la qüestió juvenil». El «pas de l'escola a la vida activa» passa a ocupar un lloc central i a merèixer atenció de part de les institucions socials.



Foto Jordi Tarrés

Pel que sembla, segons el que s'escriu darre-rament, estem entrant en una tercera dimensió («encontres en la tercera fase») on dominaria un sistema productiu en innovació i canvi, noves expectatives de creixement, floriment d'idees em-preneurades, autoocupació, noves professions, Acta Unida Europea, i una lletania llarga d'atributs.

Per moltes raons, però, el *pas de l'escola a la vida activa* no ha quedat marginat, ni de bon tros, en aquesta *tercera tessitura*: el discurs sobre «noves professions», el debat sobre «qualificacions professionals», la formació per a la iniciativa, la formació permanent, etc., estan ocupant un eix central en el debat actual.

Doncs bé, la qüestió que aquí es planteja és la següent: *¿cal revisar les percepcions que tenim respecte al pas de l'escola a la vida activa? ¿Fins a quin punt aquestes percepcions són estereotips de la realitat concreta? ¿Accedeixen els joves al «primer» treball tal com ens creiem? ¿Hi ha una distància real entre allò que els joves estableixen com a acció i com a estratègia d'inserció i allò que «socialment» està establert? La recerca que estem realitzant sobre itineraris d'inserció social i*

*professional** ens permet aportar algunes observa-cions sobre aquests interrogants per a la seva dis-cussió. La idea bàsica que aquí es vol aportar es pot expressar sintèticament: *Hi ha un veritable desdibuixament en els perfils de «jove-estudiant», de «jove-aturat» i «jove-treballador», la qual cosa fa que el «pas de l'escola a la vida activa» no pugui plantejar-se en termes de linealitat ni homogeneïtat; entre la lògica social (fer allò que cal) i la lògica de la subjectivitat (l'estratègia individual) hi ha una no correspondència, segurament creixent, indispen-sable de conèixer per entendre la complexitat del «pas de l'escola a la vida activa» i la xarxa d'acti-tuds que els joves hi basteixen.*

Desdibuixament de perfils

El *pas de l'escola a la vida activa*, sigui en el model que sigui, s'ha percebut d'una manera ex-

* J. CASAL, J.M. MASJUAN, J. PLANAS, *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*, ICE-UAB i CIDE (MEC). Barcelo-na 1989.

4 traordinàriament cartesiana i lineal. Hi ha una construcció de perfils tan definits i delimitats com, ben segur, falsos o irreals. Socialment hem construït tres imatges definides: el jove estudiant a temps complet, d'Institut o Universitat, seguidor i sofridor de cicles i lluitador per una credencial per afrontar, posteriorment, el repte de buscar i trobar *el primer lloc de treball*. En segon lloc, el jove treballador, també a temps complet, afavorit per la sort, que construeix a poc a poc un itinerari de consolidació professional sigui en treballs qualificats o gens qualificats. En tercer lloc, el parat —jove per excel·lència— sense cap experiència laboral, curt en formació per a l'ocupació, a la recerca traumàtica d'un treball escàs o en clara desmotivació per interessar-se per qualsevol feina.

Doncs bé, aquests perfils, tan ben delimitats sobre el paper, a la pràctica estan sotmesos a un gran desdibuixament. La intersecció entre estudiants i *població activa* (incloent-hi el treball subterrani) és alta arreu: als 19 anys la figura d'estudiant a *temps complet* és només el 35 per cent. Una fracció reduïda d'adolescents té experiències laborals en la franja dels 14-16 anys. A partir dels 17-18 anys l'afiliació al mercat de treball (ocupacions precàries) per part dels estudiants és ja majoritària.

Si el perfil de *l'estudiant full time* s'ha desdibuixat, passa igualment amb el de *jove treballador*: la precarietat constitueix l'eix dominant en el mercat de treball dels joves. I això en un doble sentit: en primer lloc perquè bona part d'aquests treballs estan realment *fora* del mercat de treball com a tal (treballs en economia submergida); en segon lloc, per la dominància del caràcter temporal i subvencionat de la contractació juvenil. Certament hi ha joves que aconseguen *un primer treball* i després romanen en ell o bé en l'activitat plena, però el pes de la *precarietat* fa que aquest *model* de «jove-treballador» no sigui generalitzable en absolut.

Consegüentment el perfil del *jove-parat* també té un desdibuixament: el *flash* del jove-parat habitual de les cues en les oficines d'ocupació, pas-sota o capficat per la seva manca total de feina, contrasta amb la fracció d'estudiants universitaris en els llistats de l'INEM, amb la fracció de joves no registrats a l'atur a la recerca de feina, i amb joves treballadors precaris a la recerca de noves feines.

En resum, entre la realitat percebuda o cons-

truïda (les imatges que ens construïm entorn *al pas de l'escola a la vida activa*) i la pràctica diària i quotidiana de milers de joves en transició hi ha veritables distàncies: ni tots els parats estan realment parats, ni tots els matriculats són estudiants, ni tots els que treballen són pròpiament treballadors. En efecte, les experiències laborals afecten bona part de joves estudiants, bona part dels «primers treballs» són continuïtat o perllongaments d'ocupacions anteriors en el període d'estudis, part de joves que treballen s'autodefineixen en atur, etc.

Davant aquestes situacions que es dibuixen en la pràctica i que passen desapercbedes en la fredor de les estadístiques cal convenir que *el trànsit de l'escola a la vida activa* no pot ser copsat en termes de linealitat: acabar els estudis-període de recerca de primera ocupació-assoliment del primer treball-manteniment en l'activitat. El «*trànsit*» es caracteritza precisament per una xarxa complicada d'entrades i sortides de l'individu. En segon lloc, tampoc no pot ser copsat en termes d'*homogeneïtat*: l'accés al primer lloc de treball (si es pot dir així) es realitza de manera molt diversificada. En tercer lloc, que no cal confondre el «primer lloc de treball» amb la inserció professional, i que cal anar distingint entre la inserció professional primera i la inserció professional en ella mateixa.

Lògica general, lògiques particulars

El desdibuixament de perfils construïts (socialment i sobre el paper) i la pràctica quotidiana dels joves ha de comportar necessàriament una bona quantitat de conseqüències i implicacions respecte a la política educativa en general i respecte a la vida escolar. Per raons d'espai no s'expliciten aquí, però animo el lector a fer-ne un bon exercici.

Vull només apuntar un tret que considero molt significatiu i que té àmplies repercussions en la pràctica, i indispensable per comprendre-la: *la lògica general, la lògica del sistema social, la lògica escolar, la lògica de les mesures d'ocupació, en definitiva, la lògica de les institucions respecte al «pas de l'escola a la vida activa», respecte al «primer treball», està construïda fonamentalment a partir dels tres perfils clars i delimitats (estudiant-treballador-parat). La lògica particular, la de l'individu jove, la del seu context, la del seu grup d'iguals, la de la*

seva família, tot i que està (evidentment) determinada per la lògica institucional, està construïda fonamentalment a partir del desdibuixament de perfils que es donen a la pràctica quotidiana-concreta.

Les estratègies individuals segueixen canals i vies moltes vegades diferents (i moltes vegades contràries) als canals i vies establerts des de la perspectiva social-institucional. Abocaré a tall d'exemple i desordenadament un reguitzell (sense percentatges expressament) de situacions: el sistema escolar reglat no ha tingut en consideració, encara, que hi ha més estudiants amb experiències laborals que estudiants a *full time*; dels joves estudiants *full time* només 1/3 afirma que no buscarà cap tipus de feina fins que hagi acabat els estudis (Universitat); hi ha més joves que s'auto-declaren estar aturats que joves realment parats; el batxillerat actual a la pràctica té un fort valor terminal (bona part de la continuïtat a la Universitat no assoleix noves credencials); contra el que des de l'escola formal sembla, el jove és un alt consumidor d'ensenyaments no formals; hi ha una porció important d'estudiants universitaris amb carnet d'atur; una porció de funcionaris en l'escala administrativa estan matriculats en «careres» de lletres per requalificar-se en el seu ni-

vell dintre l'Administració; la contractació laboral *bonificada* a la pràctica és la contractació; etc.

En definitiva, hi ha un *decalage* entre allò que pot ser entès com a *via normal* i les vies i usos de les vies que molts joves segueixen en la construcció dels seus itineraris. Ignorar aquest *decalage* des de la *perspectiva escolar* implica no poder entendre les pràctiques juvenils (estratègies i actituds) i donar com a pressupòsit (no real) l'adequació de les pautes i estratègies oficialitzades i explicitades a nivell institucional.

El primer treball

Pel que veiem, doncs, la identificació del *primer treball* resulta, tanmateix, molt més complex del que aparentment semblaria, perquè hem cop-sat la nebulosa i complexitat que revesteix l'anomenat *pas de l'escola a la vida activa*. Tot i això, pot resultar oportú aportar unes poques taules on llegir dos aspectes bàsics que fan referència a aquest número monogràfic sobre el treball dels joves: quin és el procés d'assumpció de treballs o feines per part dels joves-adolescents (14-19 anys) i quin tipus de treballs assoleixen.

TREBALL EN JOVES RESIDENTS EN ZONA DE CINTURÓ INDUSTRIAL

	a 16 anys	a 17 anys	a 18 anys	a 19 ANYS
no n'he buscat	70,3	53,7	38,3	22,6
n'he buscat sense sort	10,9	13,4	13,6	9,9
ajuda familiar	2,9	2,4	2,9	3,9
molt eventualment	3,9	5,9	6,4	9,7
algunes hores setmanals	2,7	8,2	13,6	19,1
força hores setmana sense cap contracte	4,7	7,2	7,9	10,4
força hores setmana amb contracte	2,7	4,7	11,6	21,1
només a l'estiu	1,9	3,7	5,2	2,4

100 (N = 402)

6 TREBALL EN JOVES RESIDENTS EN ZONA DE CENTRE URBÀ

	a 16 anys	a 17 anys	a 18 anys	a 19 anys
no n'he buscat	75,0	63,1	46,1	24,9
n'he buscat sense sort	4,3	5,6	5,6	8,3
ajuda familiar	4,3	5,9	3,3	6,6
molt eventualment	4,2	8,6	13,6	16,2
algunes hores set.	3,3	5,3	10,2	16,2
força hores setmana sense contracte	2,3	2,3	3,3	6,6
força hores setmana amb contracte	2,3	3,9	9,3	14,6
només a l'estiu	3,6	4,9	4,9	6,3
	100 (N = 301)			

Les dues taules són prou clarificadores del procés de pas a la feina any per any, dels pròpiament inactius, dels fracassos en la recerca de treball, i dels tipus de treball des del punt de vista de la dedicació i relació contractual. El lector pot fàcil-

ment establir les comparacions entre les dues mostres de joves analitzades.

La taula següent aporta informació sobre el tipus de treball assolit pels joves als 19 anys d'edat, amb independència de si són o no estudiants:

	edat: 19 anys	
	Cinturó indúst.	Centre urbà
treball en despatx o oficina	14,7	22,8
treb. en comerç o magatzem	15,1	12,4
treb. en hostaleria-bar	5,6	8,8
treb. manual en taller/fàbrica	20,4	9,4
treb. en la construcció	2,6	0,9
guardar nens	11,6	9,3
classes particulars	6,0	17,4
missatger o semblant	2,2	4,9
vendes, enquestes...	4,1	4,9
servei de neteja	2,6	—
altres feines	13,8	8,2
	100 (264)	100 (201)
	354	301

Tanmateix resulta difícil destriar i identificar el primer treball. Resta tenir en compte només els treballs assolits per aquells joves que ja han aban-

donat els estudis. Heus aquí la informació elemental:

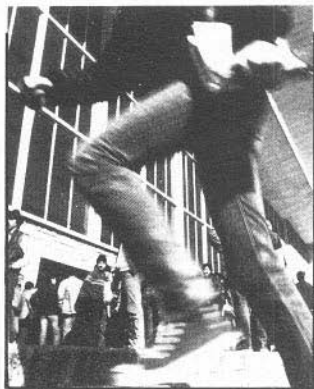
	Joves treballadors no-estudiants de 19 a.	
	Cinturó industrial	Centre urbà
treball autònom	4,2	7,5
aux. administr./comerç	14,0	32,5
obrer qualificat	18,3	10,0
obrer no qualif. industr.	19,7	15,0
obrer no qualif. serveis	43,6	35,0
	100	100
	71	40

La distribució de freqüències obtinguda en les taules és força clara per ella mateixa i obviem comentaris per raó d'espai, però ben segur que resultaran d'interès en el present tema monogràfic. Val a dir, però, respecte a la darrera taula que la resta d'individus roman encara en els centres escolars, i per tant fan referència només a joves que han seguit un itinerari escolar curt.

D'aquests joves en concret que han assolit treball (tot i que sota formes de contractes a precari generalment) la meitat en termes aproximats han accedit a la feina directament (o com a continuïtat) i l'altra meitat ha tingut experiències d'atur més o menys llargues (molt més entre els joves de zona obrera que no en el centre urbà amb predomini de classes mitjanes).

¿I els joves realment en situació d'atur crònic o permanent? Caldrà deixar aquest tema per més endavant. Només vull apuntar com a pinzellada que formen una fracció de joves reduïda (per sota del 10 per cent de la població de referència), distribuïts territorialment de manera desigual (preeminència en les zones de component obrer) i constitueixen aproximadament la meitat dels fracassos escolars en el cicle 12-16, la qual cosa suggereix que aquest és un dels aspectes fonamentals a tenir en compte respecte dels plans de Reforma per als anys 90.

Barcelona, juny 1989



ARRIBAR A SER ADULT... AMB FEINA

Jaume Funes

Com en tants d'altres temes, també en la percepció del futur els joves no deixen de ser una caricatura aguditzada de la societat adulta, de les seves complexitats i de les seves misèries. Encara que ens referirem als adolescents, als joves i a les seves dificultats en el disseny de l'esdevenidor, convé no perdre de vista el nostre món adult, recordar la seva consideració de l'èxit, la presentació que fa de les diferents maneres de viure al dia, les maneres i mitjans d'obtenir satisfaccions i felicitat, els «prototips» de ciutadà que encimbella... Convé no oblidar que no hi ha problema jove sense problema adult.

El futur present

D'altra banda, si probablement una cosa s'ha transformat de manera radical en aquesta adolescència forçosa, massiva i extraordinàriament dilatada per la qual han de passar tots els ciutadans infants abans d'arribar a ser ciutadans adults, és la percepció del futur, del seu futur. Probablement no arriba ni a existir com a tal. És fet d'una suma de presents, d'una suma de realitats quotidianes i tangibles.

«Bastir-se un esdevenidor», «preparar el demà», «seguir la vocació...» i d'altres moltes frases similars, semblen estar destinades ja al bagul dels records. Sigui com sigui, per resignació, per sentit pràctic o per canvi radical en les característiques evolutives, s'és adolescent, s'és jove per si i per a si, sense que la seva finalitat viscuda sigui la de preparar-se per a «quelcom que vindrà».

Ser jove en trànsit

El model explicatiu bàsic per a la descripció dels fenòmens adolescents i joves és el d'«itinerari de transició»,¹ el de recorregut de la infantesa a la vida adulta. Però, encara que l'expressió pugui menar a error, no es tracta d'una espècie de fase provisional, de pur trànsit, sinó d'un llarg període vital en el qual les etapes, els fets, les experiències, les pràctiques vitals tindran la seva im-

1. En aquesta línia vegeu, per exemple: J. CASAL, J.M. MASJUAN i J. PLANAS, *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*, ICE-UAB i CIDE, Barcelona 1989.

portància en elles mateixes, serviran per a «fer camí tot caminant».

Sorgiran fets i moments amb capacitat d'alterar el recorregut; experiències determinadores de part del resultat final, però l'error consistiria a pensar que només són transitòries, que només les hem d'abordar pensant en l'anomenat futur. Pensar en el «futur laboral» pressuposa pensar en els petits presents laborals, com a vivències reals, sediments que algun dia seran reaprofitables per a l'estabilitat personal i «professional».

Per tant, l'anàlisi dels efectes que l'atur, les dificultats en la recerca de feina, la qualitat del treball a fer, etc., generen en els adolescents, no ha de fer-se en els simples termes de la desil·lusió i els conflictes que el futur impossible projecta sobre el present. S'ha de fer en termes de necessitats i experiències que li calen a l'adolescent en el seu present per a fer possible que algun dia tingui futur. No és la desesperació per un futur farcit de núvols la que genera la «infelicitat» de l'adolescent d'avui. És la inviabilitat del seu present, la no acceptació de la realitat jove per part de la societat adulta, el buit d'experiències i de responsabilitats en el qual està col·locat allò que genera els seus conflictes i dificultats.

Poder consumir. Poder viure

Així, doncs, ¿com afecta aquesta societat estructuralment sense feina, amb tendència a exaltar l'èxit i a generar més misèria, aquesta societat basada sobre el consum, sobre la flexibilització ocupacional i professional? ¿Com afecta la vida i la realitat dels adolescents, dels joves? ¿Podem dir, senzillament, que els fa més immediatistes, més consumistes, més insolidaris, més conflictius socialment?

Considero que hem d'analitzar la seva influència en quatre variables importants:

- La duració del recorregut de transició cap a la vida adulta.
- Els «espais», les institucions per on passa aquest recorregut.
- Els fets, els esdeveniments que el modifiquen.
- Els models d'adult que proposen a cada moment, a cada territori.

Des de la perspectiva del present jove, trigar

massa a trobar feina converteix el ja prou llarg procés de transició (dels 13 als 25 anys?) en una cosa que sembla ontològicament indefinida, que no sembla que tingui fi. Al mateix temps, en la mesura que un dels objectius bàsics de l'ocupació és obtenir capacitat de consum i independitzar-se socialment, un recorregut de transició sense ocupació aguditza la dependència i la submissió, genera conflictes entre allò que la societat estimula a ser i a obtenir i allò que realment el jove pot aconseguir.

L'actual sociologia de la joventut és la sociologia de la diferència. Sabem que no existeixen l'adolescència i la joventut, sinó joves i adolescents diferents. La seva diversitat rau en els diferents «espais» pels quals transcorre la transició. Poc té a veure l'adolescent exclòs del sistema escolar i socialitzat al carrer amb aquell l'evolució del qual s'esdevé entre una successió d'aules. Acaben sent sensiblement diferents el noi que no-

II. extreta de «Le Monde de l'Éducation», núm. 157 (febrer 1989), p. 11



mençament sobre l'agudització en l'àmbit juvenil dels conflictes de la societat adulta). Però aquí voldria insistir en la idea de com en un barri amb un índex elevat d'atur, amb ocupacions precàries, no solament s'hi desenvolupa una vida envoltada de necessitats, sinó que les perspectives que se li presenten a un jove de passar a ser adult són les de ser com els adults que l'envolten. Les demandes socials són que deixi de ser jove i passi a ser un adult sense feina o subocupat. No és estrany que molts optin per continuar essent joves que se la campen com poden.

Educar: fer de guia

Tornem ara al començament, a la necessitat d'actuar en termes de present, revisades ja algunes de les influències que sobre els adolescents i els joves té la dinàmica ocupació-atur. Què s'hi pot fer, pensant en termes educatius? En primer lloc, probablement haurem de desterrar les argumentacions basades en «el dia de demà», per passar a treballar en l'ordenació i integració en una línia d'avançament, les successives experiències escolars, laborals, de lleure que el jove anirà tenint. Educar en aquest llarg i complex període de la vida representa fer de mentor, de guia, de catalitzador; però amb la vista i l'accent posats en la construcció, en l'organització, i no en una espècie de model de futur llunyà al qual aspirar.

Al mateix temps, caldrà reobrir el debat sobre l'estatus dels joves a la nostra societat, sobre l'absurditat que l'únic recorregut ofert de manera general sigui el que simplement passa per l'allargament indefinit de la transició pels espais escolars. Igualment haurem de tornar a la discussió serena dels continguts dels possibles Plans d'Ocupació Juvenil.

«Són necessàries experiències laborals a qualsevol preu i en qualsevol condició? Sí que sembla incontrovertible que per a bastants joves el fet de no tenir unes mínimes experiències d'ocupació en el moment adequat marcarà el seu futur adult. Igualment se sap, per exemple per les experiències dels contractes en pràctiques,³ que l'obtenció dels primers «sous», el contrast entre la realitat escolar i la laboral, etc., alteren el propi procés formatiu. Les contradiccions d'una ocupació juvenil a qualsevol preu no estan tant en les condicions de feina —sovint acceptables d'una manera provisional— sinó en el model general d'ocupació que com a tal podrien consolidar, si no existeix la voluntat política de corregir-lo. Però no es pot oblidar que accedir a l'experiència laboral, ni que sigui en condicions difícils, avui és vital per a molts joves.

3. Diversos instituts i escoles politècniques han estudiat l'impacte escolar dels contractes de pràctiques. En el curs present es poden trobar dades interessants en un treball de l'IFP «Ferrer i Guardia» de Sant Joan Despí.



CANVIS EN EL MERCAT DE TREBALL I LA NECESSÀRIA REFORMA EDUCATIVA

Jordi Planas Coll

Els canvis que s'estan produint en els sistemes productors de béns i serveis són deguts:

1. En primer lloc, a les innovacions tecnològiques i als canvis organitzatius que es realitzen en els esmentats sistemes productius, i, particularment, a la rapidesa amb què es produeixen aquests canvis.

2. En segon lloc, a la particular situació del nostre país en la divisió internacional del treball deguda a la nostra situació en l'economia mundial, derivada en part de la nostra pertinença a la CE.

Aquests canvis en el terreny tecnològic i organitzatiu i la nostra situació en l'economia mundial configuren un mercat de treball amb unes característiques que tenen implicacions i exigències respecte al sistema educatiu i reclamen la seva reforma.

Característiques generals del nostre mercat de treball amb importants conseqüències formatives.

1. La primera carcterística del nostre mercat de treball consisteix en la impossibilitat de preveure les

seves demandes amb precisió a mig i a llarg termini, de la qual es deriven la impossibilitat de preveure, amb un mínim de precisió en la quantitat i el contingut, el que sovint s'anomenen les «professions del futur». Això fa que un sistema com l'educatiu, que és de resposta lenta ja que no pot programar-se per donar resposta a les necessitats particulars de cada moment, perquè són desconegudes, s'hagi de dedicar als aspectes estratègics de la formació, deixant els més conjunturals per a instruments més idonis i flexibles com poden ser els de la formació no reglada.

2. S'han dit moltes coses sobre l'impacte de les noves tecnologies en la qualificació o desqualificació del mercat de treball. Actualment estem en un moment de canvi on es fa molt difícil dictaminar de manera clara respecte al tema, però algunes coses sí que es poden dir:

a) *una mateixa innovació de caràcter tecnològic pot produir un increment o una disminució en la qualificació segons el marc d'organització del treball i de relacions laborals en què actui (Figuera 1984, Leontief 1980). Cal abandonar el determinisme tecnològic pel qual la innovació comporta de manera fatal la desqualificació d'una part important dels treballs; ben al contrari, la innovació*



Foto extreta de «Vita dell'Infanzia», núm. 6 (febrer 1989)

tecnològica té conseqüències ben diverses segons el marc organitzatiu (divisió del treball entre les diverses persones o grups, com estan fixades les interrelacions d'autoritat, responsabilitat, etc.) i social de les empreses on s'aplica i aquest marc depèn de decisions de política empresarial i de política general, que són això: decisions polítiques més o menys difícils o arriscades segons el marc econòmic en què es mouen, en el nostre cas segurament d'àmbit CE.

b) *Els canvis en la qualificació dels llocs de treball depenen del nivell mitjà d'estudis de la població d'un país o d'una àrea econòmica.* Sembla clar que el nivell de qualificació dels llocs de treball que s'ofereixen en una economia depèn fonamentalment del nivell de qualificació de la seva mà d'obra, en dos sentits: perquè hom pot comptar amb personal qualificat i perquè no hi ha ningú més improductiu fent feines rutinàries que una persona fortament qualificada.

De fet, els canvis en l'organització del treball, en l'àrea econòmica dels països de capitalisme avançat, han tingut com una de les seves finalitats principals *l'adaptació de l'oferta de llocs de treball al nivell de qualificació (estudis) del conjunt de la població o sigui al conjunt de la mà d'obra disponible en un país.*

c) El mateix concepte de qualificació està canviant i moltes anàlisis que «descobreixen» desqualificacions en alguns llocs de treball en el fons el que estan descobrint és que *el contingut de la qualificació està canviant.* Conceptes com el de qualificacions socials, qualificacions d'urgència i qualificació encoberta s'empren cada dia més per contrastar el fenomen, sovint només aparent, de la desqualificació tecnològica. En les anàlisis disponibles no se sap gaire si el que hom descobreix respecte a una professió és la seva desqualificació o que no respon als esquemes tradicionals de qualificació simplement perquè és nova com a contingut professional tot i conservant un nom anterior. Un dels problemes de fons en el debat sobre la suposada desqualificació del treball derivada de la innovació tecnològica i organitzativa, *consisteix a descobrir si no estem analitzant situacions noves amb patrons vells i si no és a causa d'aquesta confusió que alguns parlen de desqualificació generalitzada quan hom hauria de parlar de noves qualificacions.*

En tot cas, està sorgint una «nova professionalitat» no ja basada en coneixements i destreses molt especialitzades, sinó en una capacitat d'adaptació a la realització intel·ligent d'una gamma relativament àmplia, i canviant en el temps, de

14 funcions i on la professionalitat no és un fet individual, sinó del col·lectiu de persones que treballen plegades.

3. *No hi ha una correspondència automàtica entre títols escolars i llocs de treball.* Hi ha àmplies possibilitats de substitució d'uns titulars per uns altres a l'hora de realitzar una mateixa feina (a no ser que per llei s'ordini el contrari) i són múltiples les feines diverses que realitzen persones amb un mateix títol. Així doncs, en la majoria dels casos els títols escolars no condicionen de manera irreversible les possibilitats d'accés a un únic tipus de lloc de treball.

4. *El procés d'inserció dels joves en el treball s'està prolongant i fent més complex* (Casal, Masjuan i Planas, 1989): a) una bona part dels estudiants ja han treballat d'alguna manera durant els seus estudis, b) gran part de l'ocupació juvenil contractada es dona dins les mesures de política temporal i amb subvencions i bonificacions fiscals a les empreses), c) continua havent-hi una part important de joves treballant en situacions precàries (sense contracte, a mans, etc.), d) hi ha un col·lectiu relativament reduït (al voltant d'un 10%) d'aturats crònics que a més tenen un nivell molt baix d'estudis i com més va més difícilment es podran col·locar en el futur i e) les informacions disponibles i necessàries per a l'accés al treball són cada dia més abundants i complexes. Aprendre a accedir-hi i a utilitzar-les és més difícil per a aquells que més dificultats tenen per trobar feina. Aquesta complexitat fa més difícil moure's dins el mercat de treball i exigeix aprenentatges sovint complexos i molt lligats al medi on viu i vol treballar l'individu (Roure, 1986).

5. *Abans els individus, un cop havien aconseguit un treball en «bones» condicions, tendien a restar-hi tota la seva vida; actualment s'admet com a mitjana que durant la nostra vida laboral canviarem 4 o 5 vegades,* sigui perquè canvia sota els nostres peus. Aquest fet fa resituar el paper de la formació inicial i planteja la necessitat d'uns instruments eficients de formació permanent. Aquest fenomen, derivat de la velocitat del canvi tecnològic i organitzatiu, planteja un nou concepte de professionalitat basat no ja en coneixements i habilitats molt especialitzats, sinó en una capacitat d'adaptació a la realització intel·ligent d'una gamma re-

lativament àmplia, i canviant en el temps, de funcions productives (Figuera, 1984).

6. Els coneixements i capacitats útils i necessaris per a realitzar un treball no es limiten als coneixements i capacitats tècniques per realitzar una professió, sinó que s'amplien a la capacitat d'iniciativa, les qualificacions socials (saber relacionar-se amb els altres —treballar en equip—, conèixer l'entorn social en què produeix i ven els seus productes l'empresa, ser capaç de prendre decisions, de discutir i arribar a acords, etc.) i la capacitat de gestió.

7. *El mercat de treball no es limita a l'oferta de treball assalariat,* es pot tenir feina creant el propi treball a través de l'autoocupació, la creació d'empreses i el treball associat. En els darrers dècennis hi ha una tendència al creixement del que hom anomena l'Economia Social, recolzada sovint en polítiques públiques per a la creació d'ocupació a través del treball no assalariat. L'educació escolar no considera la necessitat de la formació per a la iniciativa en general i menys encara la formació per a la iniciativa empresarial, que només es produeix en un nombre limitat d'interessants experiències no reconegudes (Serra, Tòlosana, 1988).

8. *El mercat de treball no valora exclusivament la formació i els títols escolars en la selecció del personal.* La formació per al treball (com hem après a fer el que som capaços de fer) és la resultant de la combinació de cinc components formatives: a) ensenyament escolar reglat, b) ensenyament no reglat (els cursets), c) les experiències de treball real, d) el consum cultural i e) les «experiències vitals significatives» (associacionisme de tot tipus, emissores locals de ràdio i TV, viatges, grups culturals de teatre o revistes locals, organització de festes majors, etc.), caracteritzades per adquirir un pes cada cop més gran en el «background» formatiu però amb difícil identificació formal.

En aquesta combinació els títols acadèmics tenen un paper clau de selecció prèvia, de manera que en la selecció de personal un títol concret o un nivell de titulació (en el sector públic això és així per llei) exclou tots aquells que no en disposen. A partir d'això, i donada l'abundor de títols, els títols escolars perden importància i en una segona fase el que compten són els «plusos» formatius de què disposen els individus (l'experièn-

cia, ser espavilat, ser capaç de relacionar-se amb l'exterior, expressió verbal, capacitat d'aprendre coses noves, saber idiomes, tenir alguna especialització, etc.) que s'obtenen mitjançant les esmentades components formatives i en general fora de l'ensenyament reglat.

Això planteja una dificultat addicional als joves davant el mercat laboral, que consisteix a donar coherència i «vendibilitat» al conjunt d'aquestes components formatives, que de moment es presenten inconnexes.

Aquestes components formatives només adquireixen coherència i organicitat a nivell local, on les diferents components formatives es configuren com un «sistema de sistemes formatius» concret i amb una lògica i unes formes pròpies.

9. *La major part dels joves es presenten al mercat de treball amb títols de caràcter acadèmic* (aproximadament el 60% dels joves als 25 anys disposen únicament de títols d'EGB o BUP), que adquireixen, a la pràctica, el caràcter terminal del qual tant es parla a la reforma, un ús similar al dels títols de caràcter professional (FP1-FP2) i un reconeixement similar de part dels empresaris públics i privats.

Implicacions formatives de les característiques del mercat de treball i conseqüències per a una reforma.

Els punts indicats, encara que sigui de manera esquemàtica, en l'apartat anterior, palesen la necessitat de la innovació en el sistema educatiu, que, pel que fa a les necessitats del mercat de treball, haurien de consistir en:

1. La innovació educativa, a fi de tenir una mínima correspondència amb els canvis que es produeixen en les nostres societats, no només en el mercat de treball, i a la seva velocitat, no es pot limitar a un fet puntual, sinó que ha de convertir-se en una manera de fer habitual igual com ha fet la innovació en el sistema productiu. Si la reforma pretén canviar l'escola i fer-la diferent però també fixant de manera rígida el que ha de ser d'ara endavant, els desequilibris entre escola i societat potser es resoldran també de manera puntual però aviat es reproduiran i «hi tornarem a ser». Una reforma adaptada als canvis hauria de consistir a crear el marc necessari perquè el sis-

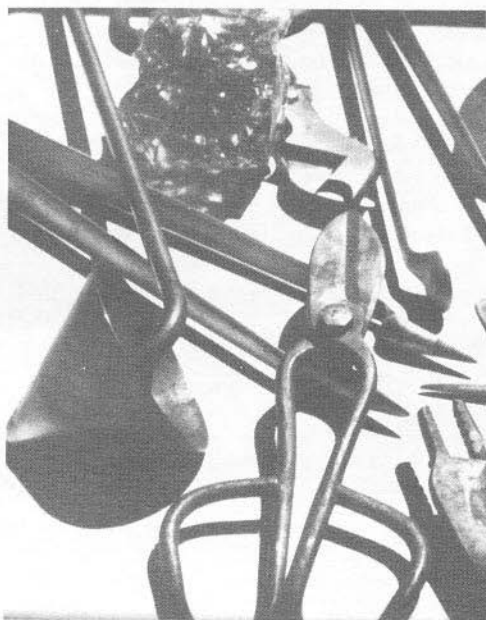
tema educatiu innovi permanentment sense necessitar noves reformes.

2. Una reforma educativa ha de preocupar-se no només dels coneixements tècnics dels alumnes, sinó també de les qualificacions socials, la capacitat d'iniciativa i de gestió que els permetran viure i treballar dins de les empreses en un moment d'innovació ràpida. En aquest apartat adquireix especial importància la formació per a la iniciativa i la creativitat, ja sigui per a la creació d'empreses com per a ser desenvolupada dins del treball assalariat.

3. El sistema educatiu hauria de dedicar els seus esforços no únicament a l'adquisició de coneixements i destreses especialitzades per part dels alumnes, sinó també a desenvolupar la seva iniciativa, esperit crític i capacitat de continuar aprenent durant tota la vida.

4. Tot això exigeix, sobretot, una formació de base sòlida i àmplia que permeti les successives adaptacions i especialitzacions posteriors i la formació permanent: així la millor aportació del sistema educatiu a les necessitats del mercat de tre-

Centre del vidre de Barcelona. foto Colita



ball seria garantir que tothom «aprovés» l'ensenyament obligatori, que és la base professional imprescindible per a qualsevol feina. Aquest ensenyament general no ha de tenir un caràcter acadèmicista i teòric, sinó que hauria d'incorporar, en tots els seus àmbits, els aspectes tècnics i pràctics lligats a qualsevol àrea del coneixement humà.

5. El creixement espectacular de les ofertes formatives extraescolars i de les experiències laborals i vitals dels joves durant el seu període de formació planteja una nova forma de discriminació formativa entre aquells que «saben usar» aquesta abundant oferta formativa i aquells que no són capaços de fer-ho. Això planteja, com ja dèiem abans, una dificultat addicional als joves en el seu procés d'inserció professional, que consisteix a donar coherència i «rendibilitat» al conjunt de les components formatives que avui es presenten com a inconnexes.

Aquest fet comporta, d'una banda, la necessitat que des de l'escola s'ensenyi a gestionar el propi procés formatiu tenint en compte totes les seves components extraescolars i, d'altra banda, és imprescindible abordar la reforma del sistema escolar tenint en compte les altres components i experiències formatives dels alumnes per a resituar, dins d'aquest context més ampli, les funcions específiques del sistema escolar dins d'una divisió del treball entre les diferents components formatives, entre les quals una que hauria d'assumir l'escola és la d'ordenador del procés formatiu global.

6. Tots aquests aprenentatges no es poden deixar per als cicles «professionalitzats», sinó que han d'impregnar com a qualificacions bàsiques tot el procés educatiu i, sobretot, la seva manera

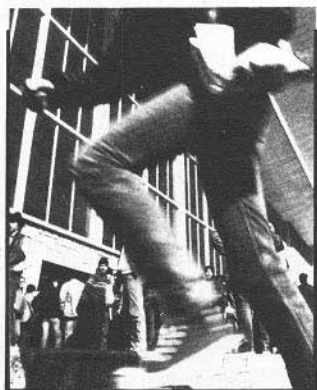
de fer. Com hem vist, tots els cicles són a la pràctica terminals i, a més, els esmentats cicles «professionals» són massa breus i es produeixen massa tard en la formació de l'alumne per a incorporar de manera profunda els hàbits, capacitats i actituds que hem esmentat.

7. Per dur a terme tot el que hem dit anteriorment necessitem una forta descentralització del sistema escolar a nivell local i l'autonomia dels centres escolars. És a nivell local que la relació amb l'entorn esdevé concreta i es també a partir de l'autonomia real (basada en l'equilibri entre responsabilitats i poder i recursos) dels centres escolars que hom pot fer un ensenyament lligat a un medi i a uns alumnes concrets.

Argentona, juny 1989

Referències bibliogràfiques

- CASAL, J.; MASJUAN, J.M.; i PLANAS, J., *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*, ICE - UAB i CIDE (MEC), Barcelona 1989.
- FIGUERA, J.R., «Innovación tecnológica, cambios organizativos y nueva profesionalidad», a: BLASCO, PLANAS, Ed. *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación*, ICE - UAB, Barcelona 1984.
- FIGUERA, J.R., «Innovación tecnológica, cambios organizativos en el trabajo», a: CALVET, PLANAS Ed., *Innovación tecnológica, organización del trabajo i inserció professional*, ICE - UAB, Barcelona 1986.
- LEONTIEF, W., *Els efectes de l'automació i de la computertització sobre els nivells d'ocupació i de renda*, Caixa de Catalunya, Barcelona 1980.
- ROURE, N., *De l'escola al treball. Ensenyar a trobar feina*, ICE - UAB, Barcelona 1986.
- SERRA, TOLOSANA, *La educación del sentido de la iniciativa*, CEDES I CIDE (no editat), Barcelona 1988.



L'EDUCACIÓ DEL SENTIT DE LA INICIATIVA: UNA EINA PER AL FUTUR

Carme Tolosana

Intentar establir quines seran les noves eines que caldrà que tinguin al seu abast els joves per a poder gestionar amb eficàcia el seu futur, suposa poder identificar quins seran els trets més destacats que configuraran aquest futur. I és ben evident que aquesta no és una tasca fàcil.

Caldrà que tinguem en compte que ens movem en el marc d'una societat amb una democràcia consolidada, però amb un teixit social poc o no gens articulat en aquest sentit; en una societat del consum i de l'abundància, però on els sectors marginals que genera són cada cop més amples i de més difícil recuperació; on el desenvolupament de noves tecnologies semblava que ens podia acostar al vell somni on els homes es veurien lliures del treball feixuc i rutinari, però que la realitat ha estat una altra: duríssimes «reconversions» industrials i un increment desmesurat de l'atur, de fortíssimes conseqüències individuals i col·lectives.

És evident que aquesta situació social que descrivim somerament té clares implicacions per al sistema educatiu. Sobretot en el benentès que creiem que el sistema educatiu té com a objectiu prioritari —per davant de la seva funció de guarderia d'infants i adolescents— la formació integral dels ciutadans per a fer-los homes i dones solidaris i feliços i que això comporta, entre altres coses, facilitar la seva transició a la vida adulta.

Transició que abans es podia considerar un «moment» i que actualment es tracta d'un «procés» i

Foto extreta de «Vita dell'Infanzia», núm. 5 (gener 1989), p. 19



18 molts cops d'un complicat i llarg procés (Casal, Masjuan, Planas, 1989).

Tot i que entenem que els temes que assenyalàvem abans —l'educació dels valors democràtics o la preparació per al consum— són importantíssims i que mereixen la nostra atenció, en aquesta reflexió ens centrarem en la nova configuració del món del treball i les conseqüències per a la formació de nens i joves que comporta.

Els elements que semblen més significatius per al sistema educatiu són:

- Els canvis quantitius —l'atur— i els qualitius que ha comportat la incorporació de les noves tecnologies al Sistema Productiu.
- Les noves professions —poc significatives numèricament— vinculades a la gestió de la informació i a les noves tecnologies.
- L'extensió de professions ja existents, però que ara es veuen ampliadament significativament, com les lligades al lleure i a la qualitat de vida fonamentalment.
- El fenomen, potser discutible però real, de l'autoocupació.

A partir d'aquí podem plantejar-nos les qüestions fonamentals:

La formació que reben els joves, és suficient? ¿És adient per satisfer les demandes del món del treball? ¿El sistema educatiu està capacitat per proporcionar els instruments necessaris? Quina és la percepció dels joves sobre aquesta qüestió?

D'una investigació realitzada pel CDES (Centre per al Desenvolupament de l'Economia Social) a partir de les entrevistes que hem fet a deu joves emprenedors que han fet una experiència d'autoocupació, hem obtingut les demandes formatives següents:

- Cal conèixer-se un mateix: les capacitats i les limitacions, perquè aquest coneixement comporta l'autonomia i la confiança en tu mateix.
- Cal tenir la maduresa necessària per acceptar la crítica i treure'n profit.
- Cal tenir un mínim de capacitat personal i *esperit d'iniciativa* per donar resposta a les situacions noves, resoldre els problemes i prendre decisions.
- Tanmateix cal «aprendre a aprendre».

Pel que fa a les competències interpersonals, es veuen com a necessàries:

- Saber escoltar i acceptar les regles de funcionament d'un grup o d'una organització.
- Tenir capacitat de cooperació i sentit de la responsabilitat individual i col·lectiva que faci possible el treball en equip.
- Saber formular les pròpies idees, explicar-les, argumentar-les oralment i per escrit.

Tots els joves entrevistats entenen que aquest tipus de capacitats i competències han estat fonamentals per al desenvolupament de la seva experiència.

Crida l'atenció com aquests joves, tot i que són molt escèptics en la valoració de la seva vivència escolar continuen fent aquestes demandes formatives —gairebé en la seva totalitat— al sistema educatiu. Cal però, fer un aclariment: aquests joves emprenedors separen clarament els *coneixements específics* i concrets, que diuen «hem après quan els hem necessitat», dels de *caire general* com els que acabem de descriure, que reclamen del sistema educatiu formal i que són els que els han permès pensar i tirar endavant el seu projecte d'autoocupació.

Una mirada als anuncis del diari, on els perfils professionals estan plens d'aquestes capacitats generals: «esperit d'iniciativa», «creativitat», «capacitat organitzativa», ens reforcen les conclusions que podem treure de la nostra investigació: si volem ajudar els joves a inserir-se en el món del treball ensenyant-los a trobar feina i —per què no?— fins i tot a crear-la, no hem de posar l'accent en l'augment de la quantitat de coneixements, sinó en el desenvolupament d'amples capacitats del tipus abans esmentat.

(Aquí un advertiment: la millor formació dels joves no augmenta la quantitat de treball necessari per ocupar-los tots, si bé és cert que uns ciutadans ben formats són potencialment agents dinamitzadors del teixit social i per tant també poden ser-ho del sistema productiu.)

És en aquest context que nosaltres destaquem la importància de *l'educació del sentit de la iniciativa*, definida com les noves propostes educatives que permetin als joves el desenvolupament d'actituds i aptituds que els preparin per construir i gestionar millor el seu futur personal i col·lectiu.

Per fer possible el desenvolupament de la iniciativa cal que l'escola perdi rigidesa tant pel que



Foto extreta de "Le Monde de l'Éducation», núm. 161 (juny 1989), p. 59

fa als continguts i mètodes, com als aspectes organitzatius.

Pensem que els nens i els joves passen a l'escola moltes hores en moments clau per al seu desenvolupament. Cal aprofitar aquest fet —per a molts nois i noies la seva millor oportunitat, gairebé l'única de formar-se adequadament— i desenvolupar les seves iniciatives, despertar-les, a partir de projectes de treball col·lectiu. Per als nois, fer un treball amb sentit en ell mateix, amb objectius clars que cal bastir, que es justifiquen per la seva utilitat i no per motius escolars, és la gran diferència que separa una activitat amb iniciativa, creadora, d'una altra repetitiva i rutinària com les que sovint es veuen obligats a fer.

Cal, però, que tots els que intervinem en la formació dels nens i dels joves prenguem consciència d'aquesta necessitat de canvi, no formal o superficial, sinó en les nostres tradicions i concepcions pedagògiques més profundes, però sovint no conscients.

Jo m'atreveria a suggerir que la implantació de la Reforma és un moment clau per fer-ho, per vèncer les nostres resistències i respondre a les demandes de la societat de manera urgent. No fer-ho seria, si més no, una gran oportunitat perduda.

juny 1989

el guix de l'alumne

QUADERNS-GUIX

QUADERNS DE TREBALL PER MILLORAR
L'APRENTATGE

El tractament de la diversitat a l'escola
fa necessari un material que permeti un
treball individualitzat de l'alumne.



TÈCNIQUES D'APRENTATGE I ESTUDI

a partir d' **onze** anys



1 DE LA LECTURA AL RESUM



2 DE LES PREGUNTES AL
TREBALL ESCRIT



3 DELS DEURES A L'ESTUDI
PERSONAL

Coordinador: Artur Naguerol

Format 27x21 cm
32 pàgines
190 ptes.

Sol·liciteu-ne un
exemplar de mostra per correu,
o telefònicament al núm.
(93) 235 23 11



TÈCNIQUES DE CÀLCUL

a partir de **sis** anys



DE LA QUANTITAT AL CÀLCUL ARITMÈTIC

- Sumar i restar
- Multiplicar i dividir

Coordinador: Joaquim Giménez

GRÀO
EDITORIAL

editorial graó
de serveis pedagògics
c/ de l'art, 81 - 08026 barcelona

CARTOGRAFIA ACTUAL DE CATALUNYA

Introducció

Ja s'ha parlat molt sobre la didàctica de la Geografia i la seva virtualitat pedagògica en l'ensenyament. Són conegudes les seves aplicacions i s'han descrit ja molts mètodes i exercicis per a l'aprenentatge i comprensió dels fets geogràfics. L'escrit que presentem vol aportar un aspecte molt concret dins d'aquest àmbit; hem intentat elaborar una guia d'ús didàctic de la cartografia existent de Catalunya que pot ser útil als encarregats de transmetre els coneixements sobre el territori en el transcurs del procés educatiu. Es donen a conèixer una sèrie de mapes d'escala ben diferents i es destaquen en cadascun dels escollits aquelles característiques més rellevants que poden esdevenir eines didàctiques que ajudin a poder llegir i treballar els mapes. Tot i que la mostra cartogràfica que presentem és força representativa de la cartografia actual, no cal entendre-la com a exhaustiva. Alguns mapes, i especialment aquells que són coincidents en l'escala, s'han deixat en favor dels que creiem que tenen més mèrit o aplicacions. Precedint els comentaris dels possibles valors educatius de cada mapa, inserim una petita fitxa d'identificació i característiques. Fer una citació bibliogràfica correcta implicaria el-

borar una fitxa seguint les normes ISBD (International Standard Bibliographical Description), sovint massa extensa i innecessària per a la finalitat d'aquest article.

Com que la cartografia és una realització complicada i costosa, són els organismes oficials els encarregats, generalment, de produir-la. Hem cregut convenient, doncs, agrupar els mapes comentats segons l'entitat responsable de la seva publicació. D'aquests organismes, se'n fa una breu menció tant històrica com de l'abast de les seves activitats més destacades en el camp de les publicacions cartogràfiques. Els mapes comentats de cadascun d'ells oscil·len, exclusivament, entre l'escala 1:2.000 i 1:50.000, ja que són aquests els més usuals i els d'adquisició més fàcil. Aquest precepte l'hem negligit en el cas de la imatge satèl·lit escala 1:100.000 perquè la creiem d'un particular interès. L'ordre en què són citades aquestes entitats no vol reflectir la seva major o menor importància, ni segueix cap ordre cronològic. Si bé cal fer notar que iniciem la relació amb la producció de l'Institut Cartogràfic de Catalunya (ICC) en funció que es tracta de material que no és una mera representació gràfica, sinó que aporta la fotografia i la imatge com a bases del document.

INSTITUT CARTOGRÀFIC DE CATALUNYA (ICC)

Fou creat l'any 1982 i inaugurat un any després, el 30 de novembre de 1983, com un organisme amb personalitat jurídica pròpia, autonomia administrativa i econòmica, adscrit al Departament de Política Territorial i Obres Públiques de la Generalitat de Catalunya. Entre els objectius d'aquest Institut destaca l'encàrrec de la realització i el manteniment d'una cartografia de base i temàtica per a tot el Principat. Caldria destacar que l'ICC posseeix una llibreria oberta al públic i que està especialitzada en cartografia i publicacions geogràfiques, a més d'una Cartoteca amb un fons molt important. D'entre les publicacions cartogràfiques actuals destaca el projecte de producció d'ortofotomapes a escala 1:5.000 i la sèrie de fulls d'imatge satèl·lit a escala 1:100.000. Així mateix, publica periòdicament uns volums comarcals de la cartografia existent sobre els municipis de Catalunya d'immensa vàlua per a qualsevol consulta sobre aquest tema.

Ortofotomapa de Catalunya: Escala 1:5.000.

L'edició d'aquests fulls començà l'any 1985 i en l'actualitat continuen sortint periòdicament fins a completar la totalitat del territori del Principat; la sèrie superarà els 6.000 fulls. La planimetria ortofotogràfica es realitza a partir de la fotografia aèria, la data de la qual varia segons la zona cartografiada. Ortofotomapa; l'equidistància de les corbes de nivell, quan aquestes apareixen, és de 5 m i s'han realitzat a partir d'un procés automàtic assistit per un sistema gràfic interactiu. Imprès en blanc i negre. Edició catalana i amb la toponímia fixada per l'Oficina de Toponímia de l'ICC, a partir de les dades recollides en el treball de camp. La sèrie recobreix en l'actualitat la zona central i les comarques més meridionals del Principat de Catalunya.

Valor educatiu:

- Coneixement de l'espai agrari, com ara la grandària i disposició de les parcel·les i els diferents tipus de conreus.
- Exercici d'observació de la instal·lació humana. Es pot veure la densitat de les edificacions i la localització de les masies.
- Es poden detectar els indrets amb forta aridesa, com ara les roques, les pedres, els xaragalls, etc.
- Amb ortofotomapes senzills es pot fer una còpia amb paper vegetal de les cases, camins, carreteres, carrers, etc., i així observar com es va creant un mapa.
- Seria important d'explicar la gran tasca prèvia a la realització final de l'ortofotomapa, de recull sobre el terreny de la toponímia que posteriorment quedarà impresa.
- La perspectiva isomètrica que acompanya cada full pot ajudar a veure el relleu; tanmateix en alguns fulls de relleu molt accidentat pot esdevenir un exercici difícil.
- Es pot fer un exercici de comparació entre un ortofotomapa i un mapa topogràfic de la mateixa zona i a la mateixa escala; per exemple, a la província de Barcelona amb els mapes d'escala 1:5.000 de la Diputació Provincial. La comparació i superposició dels dos documents sobre un fons lluminós, permetrà veure la imbricació de la imatge amb les corbes de nivell. Aquesta relació entre els dos elements ja es dona directament en uns pocs fulls d'ortofotomapes del bloc número 390, en els quals va inclosa la representació de les corbes topogràfiques.

Mapa de Catalunya d'Imatge Satèl·lit: Escala 1:100.000.

Aquests fulls s'editaren entre els anys 1986 i 1987, i foren realitzats a partir de les imatges captades pel sensor TM (Thematic Mapper), des del juliol de 1984 fins al mateix mes de 1985, instal·lat en el satèl·lit Landsat-5 que se situa a una alçada

orbital de 705,3 km. Imatge satèl·lit. Impès en colors. Hi ha fins 19 distincions d'usos del sòl diferent; a la llegenda, hi són representats els que apareixen a cada full (aigua, zones urbanes, prats i pastures, sorrells, etc.). L'edició recobreix la totalitat del territori de Catalunya i consta de 27 fulls.

Valor educatiu:

- Es poden observar diferències entre sectors del territori a partir dels canvis de color en la imatge (regadiu, secà, etc.). Contrast entre àrees de fort relleu amb planes agrícoles.
- És un producte des d'un punt de vista estètic i formal força reeixit, per la qual cosa creiem que és important que es conegui. D'altra banda, també ho és la curiositat d'observar un mapa realitzat a partir de les imatges captades per un sensor instal·lat en un satèl·lit.
- Seria important poder fer comentaris generals, per la qual cosa recomanem els fulls de Figueres, Lleida, Agramunt, els de Barcelona i el seu entorn i els del Delta de l'Ebre.

SERVICIO GEOGRÀFICO DEL EJÉRCITO (SGE)

En substitució de l'anterior Depósito de la Guerra, dissolt l'any 1931 pel Govern de la República, es creà l'any 1939 el Servicio Geográfico y Cartográfico del Ejército sota la tutela de la Dirección General de Servicios. L'any 1941 passà a dependre del Estado Mayor Central amb el nom que coneixem avui de Servicio Geográfico del Ejército. La seva tasca principal és la col·laboració amb l'Instituto Geográfico y Catastral per acabar el Mapa Topográfico Nacional 1:50.000 i la realització d'una àmplia gamma de cartografia de caire militar a diferents escales. Actualment la producció més destacada la constitueix la sèrie anomenada L, d'escala 1:50.000, iniciada l'any 1983.

Cartografía militar de España. Mapa general. Sèrie L. Escala 1:50.000.

Les primeres edicions d'aquests fulls començaren a sortir l'any 1983. Topogràfic; equidistància de les corbes de 20 m. Impès en color. La utilització del sòl és representada per diferents símbols, malgrat que en la llegenda no apareixen especificats. Edició castellana amb topònims en castellà i català de fiabilitat dubtosa. La sèrie recobreix tot l'àmbit de l'Estat; pel que fa a Catalunya són 85 els fulls que es necessiten per a un total cobriment del territori.

Valor educatiu:

- L'escala 1:50.000 pot ser adequada per a relacionar els límits municipals amb el territori. Podem resseguir diferents línies de terme i veure com s'adapten a certes configuracions del terreny (seguiment de carenes, de torrents, confluències en cims, etc.). Apreciem també la diferència de superfície entre els diferents municipis, la situació del cap municipal respecte del seu terme, etc.
- Puix que els nuclis urbans queden ben definits sobre el fons crema del mapa es fa avinent establir generalitzacions sobre la localització i distribució del poblament en una àrea relativament extensa.
- Els fulls porten al seu revers, entre d'altres informacions, una llista amb els habitants de les entitats de població. Podem relacionar aquesta dada amb la grandària del nucli, la seva localització, l'altitud a què es troba, l'accessibilitat, etcètera.
- L'escala 1:50.000 permet l'estudi de conques de drenatge d'una certa entitat, així com identificar la xarxa bàsica, establir jerarquies entre els cursos, calcular els índexs de bifurcació i l'àrea de les conques.
- La xarxa de carreteres, en estar ben acolorida, és molt visible, cosa que permet captar amb rapidesa la seva es-

BUP I COU novetats

Són els nous llibres de text TEIDE, per a un ensenyament actualitzat i eficaç.

A TEIDE creiem en l'ensenyament al dia. Per això, gràcies a la nostra continuada tasca d'actualització i al nostre esperit de superació, presentem les novetats de BUP i de COU per al curs 89-90.

HISTÒRIA DE LES CIVILITZACIONS/
1er. BUP * HISTÒRIA DE L'ART/COU *
LLENGUA CATALANA/2n BUP *
LLENGUA VALENCIANA/1r. BUP *
FÍSICA I QUÍMICA/2n. BUP *
MATEMÀTIQUES/2n BUP * MATEMÀTIQUES/3r. BUP *
LLATÍ/2n. BUP * LLATÍ/3r. BUP « FILOSOFIA COU català *
CIÈNCIES NATURALS/ 3r. BUP * LITERATURA
CATALANA/3r. BUP *

Libres acuradament elaborats per especialistes de llarga experiència docent.

TEIDE, BUP I COU AL DIA

EDITORIAL
TEIDE



Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029/Barcelona
Hierbabuena, 50 - Tel. 279 70 20 - Fax 571 1588 - 28039/Madrid

CIÈNCIES NATURALS



3^è



2^è LLENGUA



2^è LLATÍ



3^è MATEMÀTIQUES



estructura, tipus i densitat sobre el territori.

Sant Joan, Flix i Tarragona) presentaven aquesta característica.

INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (IGN)

L'any 1978 substituï l'anterior Instituto Geográfico y Catastral i com a organisme públic depèn del Ministerio de Obras Públicas des de l'any 1984. Com a ens autòsuficient porta a terme la producció i publicació de la cartografia estatal a escala 1:50.000 i 1:25.000 de caràcter civil.

Mapa Topográfico Nacional: Escala 1:50.000.

Els treballs per a la realització d'aquest projecte s'iniciaren l'any 1853, i el primer full es publicà l'any 1875 (Madrid) i els últims l'any 1968 (Canàries); en total consta de 1106 fulls que es van reeditant i actualitzant periòdicament. Topogràfic, amb ombrejat i els fulls, de format modern; equidistància de les corbes 20 m. Imprès en color. Hi ha diverses categories de símbols que representen usos del sòl (coníferes, matolls, diversos conreus, etc.). Edició castellana. La sèrie recobreix tot el territori estatal; per a Catalunya la majoria de mapes daten de principi dels 50; les reedicions més modernes són de finals del 70 i únicament cobreixen la part més occidental del Principat.

Valor educatiu:

- Respecte del mapa 1:50.000 del SGE, aquesta sèrie aporta, especialment en les darreres edicions de nou format, més claredat en la simbologia d'usos del sòl i un reforçament de la sensació de relleu mitjançant la tècnica de l'ombrejat que possibilita una lectura visual més immediata dels grans trets topogràfics, gràcies a la consecució de l'efecte tridimensional. Tanmateix, l'any 1986 només 6 fulls dels que contenen territori de Catalunya (Noarre, Mequinença, Favara de Matarranya, Horta de

Mapa Topográfico Nacional de España: Escala 1:25.000.

Les primeres edicions dels fulls publicats que cobreixen el territori català daten de l'any 1975; la majoria han estat editats a partir de l'any 1983 i basats en vols fotogramètrics de principi dels 70; actualment continuen sortint els fulls que encara manquen. Topogràfic; equidistància de les corbes de 10 m. Imprès en color. Hi ha fins a 28 distincions simbòliques d'ocupació del sòl i una llegenda de signes convencionals força extensa. Edició castellana; la majoria dels fulls publicats per Catalunya han estat revisats toponímicament per l'ICC, fet aquest que s'explicita adequadament a cada full. Les parts del territori que disposen d'un cobriment més gran són la franja costanera, la Catalunya central i part de les comarques gironines.

Valor educatiu:

- Aquest mapa és força indicat per a iniciar-se en l'ús de les coordenades geogràfiques i la xarxa UTM; cal fer ressaltar que qualsevol punt present en un mapa és localitzable de manera precisa per un sistema o altre.
- L'extensa llegenda i la nitidesa tipogràfica el fan recomanable per introduir-se a la comprensió del significat dels signes convencionals i les seves possibilitats d'expressió. En aquest sentit són especialment complets els fulls de Calella, Palamós, Palafrugell o Cassà de la Selva.
- Pel fet de ser un mapa de cartografia general, introdueix una gran varietat de representacions d'usos del sòl, tant dels terrenys cultivats com dels que no ho estan. L'estudiant pot identificar cada tram i individualitzar-los en diferents papers vegetals; així pot comparar extensions, distribucions i regularitats i relacionar-les amb d'altres paràmetres

com el relleu, els usos fluvials, la xarxa de comunicacions, etc.

- Calcular alçades intermèdies.

SERVEI CARTOGRÀFIC DE LA DIPUTACIÓ PROVINCIAL DE BARCELONA

Fou fundat l'any 1915 per la Mancomunitat de Catalunya. Després de fer-se'n càrrec la Diputació Provincial de Barcelona, desplegà una intensa tasca de realització de mapes a gran escala (1:10.000, 1:5.000 i 1:2.000) que cobreixen gairebé la totalitat de la província de Barcelona. A més, caldria destacar la publicació dels ortofotomapes de les ciutats de Berga, Igualada, Manresa i Vic a escala 1:5.000 i de Vilafranca del Penedès a escala 1:4.000. Les seves característiques, són editats en color i amb la superposició de corbes de nivell, els fan particularment atractius. El 21 d'abril de 1983 l'ICC es féu càrrec de les activitats que fins llavors havia desenvolupat el Servei.

Mapa de la Diputació Provincial de Barcelona: Escala 1:10.000.

Els diferents fulls que s'han editat es basen en vols fotogramètrics que s'han efectuat des del 1967 ençà. Topogràfic; equidistància de les corbes de 10 m. Imprès en blanc i negre. Edició castellana, malgrat que els topònims que apareixen són escrits en català. La sèrie cobreix la pràctica totalitat de l'Anoia, el Bages, el Berguedà i Osona. A més, inclou sectors de l'Alt Penedès, la Conca de Barberà, la Segarra, el Solsonès, la Cerdanya, el Ripollès, la Garrotxa, la Selva, el Vallès Oriental i el Vallès Occidental.

Valor educatiu:

- Mapa força útil, ja que és en blanc i negre. Permet recollir dades i assenyalar-les directament sobre el mapa.
- El recobriment forestal es troba delimitat, si ens fixem en la simbologia del

mapa. Es poden colorejar les zones boscoses per diferenciar-les de les que no ho són.

- Es pot començar a relacionar la toponímia que apareix en el mapa amb els accidents del relleu, tal com ara els colls, les carenes, els cims, els sots, les rieres, les planes, etc.

Mapa de la Diputació Provincial de Barcelona: Escala 1:5.000.

Els fulls publicats es basen en vols fotogramètrics efectuats des de finals dels anys 60. Topogràfic; equidistància de les corbes de 5 m. Imprès en blanc i negre. Edició castellana i catalana, segons l'any de la publicació; no existeix toponímia impresa. La sèrie cobreix gairebé la totalitat de la província de Barcelona.

Valor educatiu:

- A causa de la seva gran escala no permet treure conclusions de grans sectors del territori, però sí una informació molt més detallada.
- La manca de toponímia impresa pot ser una eina excel·lent per a la iniciació del recull de dades geogràfiques. Es poden recollir els noms dels pobles, de les masies, de les serres, dels torrents, etc.
- L'equidistància de 5 metres permet fer interpretacions del relleu de zones molt concretes en relació a punts coneguts, com ara l'escola, el poble, etc.
- És fàcilment detectable com els camins, les carreteres, els carrers, etc., es van adequant al relleu. Observeu com ressegueixen les corbes de nivell.
- Hi trobem delimitades les zones boscoses. Podem veure també com les edificacions humanes s'instal·len en zones desproveïdes de vegetació (erms, zones desforestades, antigues artigues, etc.).
- Es pot fer un exercici útil de comparança entre la informació que apareix en un mapa a escala 1:10.000 i un altre a 1:5.000.

COMISIÓN DE URBANISMO Y SERVICIOS COMUNES DE BARCELONA Y OTROS MUNICIPIOS:

Aquesta comissió que fou constituïda com a Organisme Autònom de l'Estat l'any 1960, reemplaçà l'anterior Comisión de Urbanismo de Barcelona. Tenia encomanada la funció de gestionar les competències urbanístiques i de serveis de la zona metropolitana sobre la qual actuava. Això estimulà la realització de cartografia a gran escala. L'any 1974 després d'efectuada la revisió del Pla Comarcal del 1953 aquest organisme deixà pas a la Corporació Metropolitana de Barcelona.

Plano Topográfico del Área Metropolitana de Barcelona: Escala 1:10.000.

Edició 1970; la restitució fotogramètrica correspon a vols de finals dels 60. Topogràfic; equidistància de les corbes de 5 m. Impres en colors. La utilització del sòl és desglossada en tres categories: bosc, erm i matolls i parcel·les de cultius. Edició castellana amb topònims en català. La sèrie abasta el territori del que s'anomenà Àrea Metropolitana de Barcelona.

Valor educatiu:

- Per la netedat i detall de les corbes de nivell, aquest mapa pot ser vàlid per a l'inici de l'estudi topogràfic del relleu: distingir carenes de valls, identificar colls i cims, resseguir torrenteres, etc.
- És una bona base per començar a fer càlculs de distàncies i àrees senzilles emprant l'escala gràfica i numèrica.
- L'escala 1:10.000 permet apreciar perfectament el tram intern dels nuclis urbans i com aquests s'adapten als accidents topogràfics.
- És un mapa útil per seguir itineraris curts prèviament establerts (jocs de pistes), puix que el detall del relleu, el traçat de camins i la localització de masies o altres edificacions ja permet relacionar la situació real del participant amb la representació gràfica del mapa.

- Les característiques que hem anat esmentant el converteixen en un excel·lent mapa per aprendre a realitzar perfils topogràfics del terreny; l'escala horitzontal 1:10.000 s'exagera positivament en la coordenada vertical amb una escala 1:5.000.

CORPORACIÓ METROPOLITANA DE BARCELONA

Entitat d'Administració Local creada l'any 1974 amb la intenció de coordinar i executar la planificació urbanística i de serveis dels 27 municipis que la componien. Mitjançant un seguit de vols fotogramètrics la CMB se centrà en la cartografia de base a gran escala imprescindible per al planejament urbanístic i revisió cadastral; al mateix temps realitzà treballs topogràfics de triangulació i anivellament de tot el seu territori.

Plano Topográfico de la comarca de Barcelona: Escala 1:2.000.

L'edició es féu entre 1974 i 1984. Topogràfic; equidistància de les corbes cada 1 m. No té color. La llegenda diferencia el sòl en: edificacions, parcel·les cultivades, bosc, arbres fruiters i jardins. Els topònims poden trobar-se en català o castellà segons el full; hi ha alguns fulls sense toponímia. El cobriment afecta a tota l'àrea de la Corporació Metropolitana.

Valor educatiu:

- Pot esdevenir adequat com a eina de pas entre les escales més grans utilitzades en el començament de l'aprenentatge (com ara el dibuix del plànol de la classe, del pati de l'escola, etc.) cap a la cartografia ja impresa.
- Un exercici senzill per a infants que pot desplegar-se sobre aquest mapa: aplicar colors associatius als diversos elements geogràfics (resseguir en color blau els cursos hídrics, destacar en negre les zones urbanitzades i les masies,

delinear en vermell les carreteres i puntejar els camins, etc.). Això ajudarà a la distinció i reconeixement dels fets reals representats a la cartografia.

ALTRES MAPES

En aquest darrer apartat agrupem tot un seguit de material cartogràfic, de caire públic o privat que complementen a diferents nivells les sèries sistemàtiques fins ara presentades. No entrem a considerar tot el reguitzell d'atlas i mapes escolars que mereixerien una àmplia i profunda anàlisi específica, ni la cartografia temàtica impulsada per organismes públics (administracions, universitats) o privats (entitats bancàries, empreses).

1. Mapes excursionistes

Dins la línia del que podem anomenar mapes excursionistes citarem dues col·leccions publicades per editorials privades. Aquestes són les guies cartogràfiques de l'Editorial Alpina, de reconegut ús i prestigi per a molta gent, i els mapes publicats per l'Editorial Montblanc. Aquests darrers presenten la característica d'ésser força clars, fins i tot, les corbes de nivell i la xarxa fluvial estan impreses en color, l'escala utilitzada és la 1:25.000. De totes maneres hi ha pocs fulls editats i, per tant, el recobriment del territori que s'ofereix és escàs. Pel que fa a la col·lecció de l'Editorial Alpina, les seves guies cartogràfiques a escala 1:25.000 i 1:40.000 són ja força conegudes. El mapa topogràfic presenta una equidistància de les corbes de nivell de 20 m i està imprès en color. L'idioma és el català, encara que majoritàriament el llibret que acompanya al mapa és redactat en castellà. El seu recobriment inclou les serres properes a la capital barcelonina, sectors del Pre-pirineu català i la pràctica totalitat de la serralada pirinenca des de la Garrotxa fins a la Vall d'Aran. Els seus valors educatius bàsics poden sintetitzar-se en dues línies:

per un costat, la successió de colors hipomètrics associats a l'altitud, normalment, bastant aconseguida, és un bon recurs per entendre la representació del relleu; per un altre, el format funcional de guia itinerària i excursionista reforça el paper de la cartografia com a instrument per moure's pels llocs i per conèixer-los.

A més caldria esmentar en aquest apartat els mapes de caire excursionista editats pels centres i grups excursionistes d'arreu del país. Entre d'altres, cal destacar el CEC i la UEC. Serveixen essencialment com a guies de muntanya i aquesta és la seva intenció primera, per la qual cosa quasi sempre mostren sectors molt petits de territori. La informació que ens aporten és principalment de xarxa d'accessos, camins, refugis, etc., la majoria de les vegades amb una base topogràfica.

2. Mapes Generals de Catalunya

Disposem de diversos mapes a petita escala que emmarquen tota Catalunya i l'Estat d'Andorra, que proporcionen una bona visió del conjunt del territori. Els més reconeguts són el *Mapa Topogràfic de Catalunya* (ICC, 1982. E 1:250.000) i el *Mapa de Catalunya* (Diputació Provincial de Barcelona, 1974. E 1:200.000); a un altre nivell podríem citar el *Catalunya Comarques* (Telstar, 1988. E 1:280.000) i el *Mapa de Catalunya* (Alpina, 1978. E 1:250.000). Per l'actualitat del tema cal ressenyar especialment l'aparició del *Mapa comarcal de Catalunya* (ICC, 1988. E 1:500.000), on queda ja delimitada la nova divisió territorial aprovada el 28 de març del 1988 pel Parlament de Catalunya que contempla la creació de les comarques del Pla d'Urgell, el Pla de l'Estany i l'Alta Ribagorça. Pel seu valor tècnic i, també, estètic, les imatges satèl·lit a escala 1:250.000 i 1:500.000 publicades per l'ICC són d'un elevat interès per a interpretar en la seva globalitat la rica diferenciació geogràfica del territori de Catalunya.

3. Mapes de carreteres

Les cases comercials que editen aquests mapes solen incloure a les seves col·leccions un full que abasta la totalitat del Principat. Es tracta de mapes planimètrics on la intenció principal és mostrar la xarxa viària al més actualitzada possible, i donar totes aquelles informacions útils per als conductors. A més, acostumen a introduir una gran quantitat de dades d'interès cultural i turístic. En el camp escolar, el seu servei pot emprar-se en la planificació i seguiment de sortides de llarg recorregut i en la presentació clara del sistema de comunicacions que estructura el territori. Entre d'altres, podem destacar les conegudes col·leccions Michelin, Firestone i Plaza & Janés.

Cloenda

Hem pretès oferir una mostra de cartografia representativa de l'existent per a Catalunya, fixant-nos en aquelles particularitats de cada mapa que el fan adient per a una o altra utilització, dirigida a la comprensió dels mapes a nivell educatiu. No pot establir-se una seriació paral·lela entre els valors educatius i les activitats proposats per a cada tipus de mapa, i un nivell determinat del cicle educatiu. Per a un mateix nivell es poden utilitzar diversos mapes, segons les possibilitats més destacades que aquests ofereixen de cara a l'aprenentatge i les capacitats que l'educador vulgui potenciar en cada cas.

En aportar una gamma àmplia de material cartogràfic hem intentat obrir un petit catàleg on l'educador pugui escollir més àmpliament aquest material segons les seves necessitats a l'hora d'introduir els alumnes a la lectura dels mapes.

Potser sembli agosarat, vista la precarietat de tantes biblioteques escolars, pro-

posar la creació de cartoteques a les escoles. No es tractaria, ni de bon tros, de grans arxius cartogràfics, sinó de poder disposar d'uns quants mapes de diferents característiques i escales, no només per al seu estudi particular, sinó com a suport i eina per a col·laborar en l'ensenyament de les ciències socials i naturals.

Bibliografia:

ALONSO, M., *Aportación militar a la cartografía española en la historia contemporánea*, CSIC, Madrid 1972.

CAPEL, H., LUIS, A. y URTEAGA, L., *La geografía ante la reforma educativa*, «Geo Crítica», núm. 53. Barcelona 1984.

CORBERO, M. V., *Trabajar mapas. Biblioteca de Recursos Didácticos*, Alhambra, núm. 27. Alhambra. Madrid 1988.

CORPORACIÓ METROPOLITANA DE BARCELONA, *4 anys d'acció*, Barcelona 1983.

CORPORACIÓ METROPOLITANA DE BARCELONA, *Àrea Metropolitana de Barcelona*, Barcelona 1986.

ESTÉBANEZ, J. i PUYOL, R., *Análisis e interpretación del mapa topográfico*, Tebar Flores. Madrid 1978.

GALERA, M. i VILA, J., *Cartografía de Catalunya a Gran Geografía Comarcal de Catalunya*, vol. 19. Fundació Enciclopèdia Catalana, Barcelona 1985.

INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL, *Catálogo de publicaciones cartográficas*, Madrid 1986.

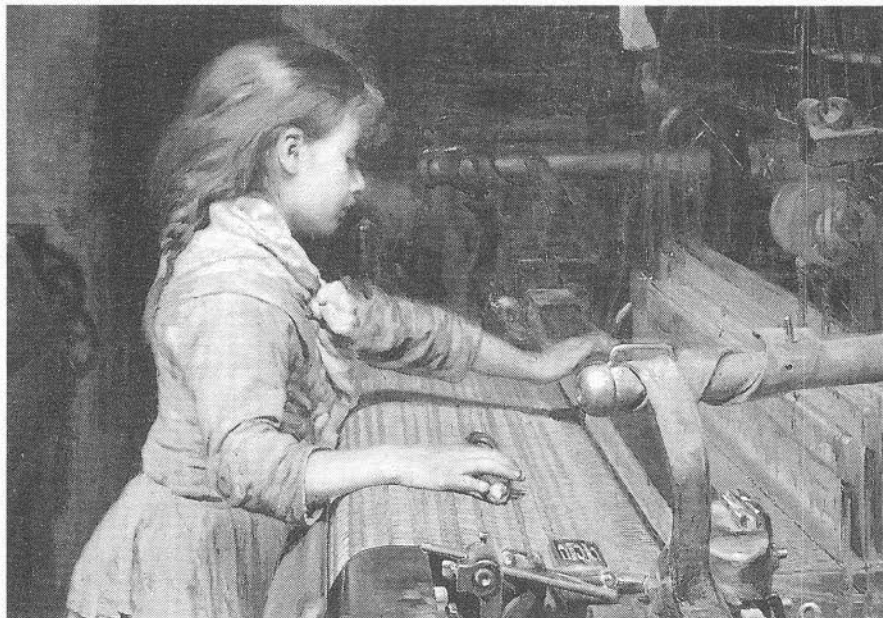
PANAREDA, J. M., *Cómo interpretar el mapa topográfico*, Anaya, Madrid 1984.

SERVEI DE CARTOGRAFIA, *Catàleg*. Diputació de Barcelona. Madrid 1981.

SERVICIO GEOGRÁFICO DEL EJÉRCITO, *Catálogo de Cartografía Militar*. Madrid 1986.

**Armand Güell i Mirabet
Jordi Ferrer i Pumareta
Enric Sorribas i Ribas**

SOCIETAT SEGONA ETAPA



LA RESPOSTA A LA REALITAT DE CATALUNYA



La nova sèrie Societat per a la Segona Etapa és la resposta de Grup Promotor als nous programes de la Generalitat segons ordre del 25 de juliol de 1988. La resposta per comprendre la realitat de Catalunya en les seves diverses manifestacions: des de l'espai físic fins a l'organització política, des de la història a la cultura i l'art.

Grup Promotor/Santillana

JORNADES LITERÀRIES A L'ESCOLA

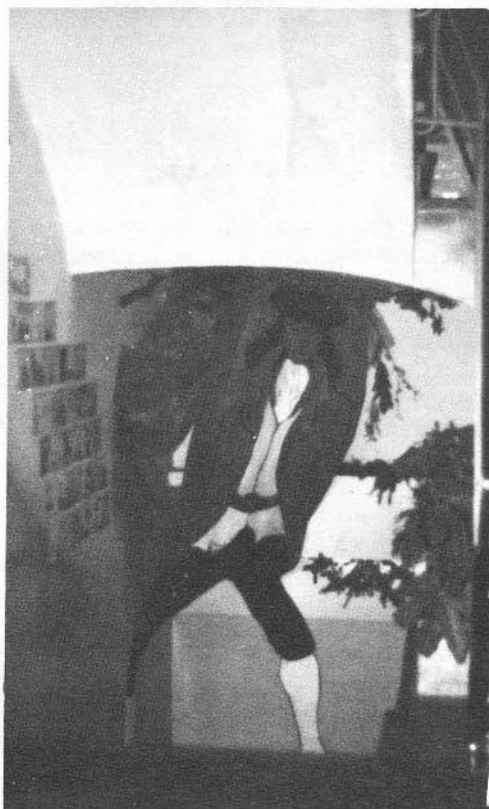
D'anys i panys ens ve el costum, la necessitat, d'escriure per comunicar amb paraules dibuixades en un full tot allò que sentim, vivim o imaginem.

Una vegada més volem suscitar aquesta vivència celebrant la Festa Literària a l'Escola. Al voltant del dia de Sant Jordi, les classes vibren amb nous estímuls que propiciaran l'activitat creativa dels nens i nenes i els faran motors de la literatura. Tant els més grans com els més petits podran tenir un lloc per a expressar el que hi ha en el seu interior. El marc adequat i la il·lustració de tots faran la resta.

D'un temps ençà, els nens i nenes de primer a quart d'EGB participen plegats en unes Jornades Literàries que van sorgir fruit dels objectius pedagògics que ens vam fixar els mestres d'aquests nivells de l'Escola Patufet-Sant Jordi de l'Hospitalet:

1. En primer lloc crear una sensibilització envers el món literari, els seus autors i les seves obres. Sempre que ha estat possible hem aprofitat a les classes un personatge que tingui relació amb la literatura, tant pel que fa als escriptors com als il·lustradors. Aquesta experiència és molt positiva, ja que els nens poden acostar-se més a la realitat si coneixen els creadors o impulsors d'aquelles fantasies. Veient-los, parlant amb ells, interessant-se per com han sorgit les seves històries i els seus personatges, fan tangible allò que pot quedar allunyat de la seva comprensió.

2. Aquest apropament al món literari, mitjançant activitats individuals i de grup, crearan la motivació per a l'expressió que donarà fruit a les classes i es recollirà de manera que que-



di com a aplec d'aquesta capacitat latent. L'expressió escrita i l'expressió plàstica seran els canals on es materialitzarà el fet creatiu.

3. La necessària participació de tots els nens i nenes d'aquests nivells. La convivència inter-cicles que volem potenciar durant aquestes Jornades, feta a través d'unes activitats motivadores, fomenta la relació entre ells i reporta un intercanvi educatiu.

4. El contacte amb l'entorn participant en activitats, mostres o entitats culturals que tinguin estreta relació amb la Festa de Sant Jordi situen la connexió de l'Escola dins el marc ciutadà.

5. El lligam amb la Festa Popular que connectarà els nens amb la llegenda i tot el folklore que es mou al voltant d'aquesta diada.

El marc global en què es desenvoluparan aquests objectius es concretarà en una organització puntual durant uns dies propers al dia de Sant Jordi.

Primeres Jornades Literàries

Durant els dies anteriors a les Jornades, és a dir, la setmana de Sant Jordi, es va treballar a l'Escola al voltant de la festa: Sortida a la Biblioteca del barri, visita a la mostra de llibres, coneixement de la llegenda, dites, poesies i lectura de textos fets pels nens als Jocs Florals anteriors.

Després van venir els quatre dies de les Jornades Literàries, on, aquesta vegada, ens vam aturar en el conte i la rondalla popular per recordar històries ben conegudes per tots, que ens omplen instants de fantasia i imaginació. Ens vam apropar a la fantasia de Grimm, a la imaginació de Rodari, a les ximpleries dels contes de riure i a les trapelleres dels dimonis. A més d'experimentar la creativitat en tallers de lectura, recursos d'escriptura, plàstica, invenció de contes... Paral·lelament la projecció d'una pel·lícula i l'assistència a la representació d'un conte amb titelles van ser activitats del col·lectiu fetes, també, durant aquests dies.

Ambientació prèvia

Donat el tema triat aquest any, el vestíbul de l'escola es va transformar en l'entrada a un castell on, un cop travessada la porta, ens endinsàvem en el món de la fantasia simbolitzat per la representació plàstica de l'espai. En el mateix vestíbul es va obrir un museu amb uns petits reculls de mostres de diferents contes (el bressol de l'Englantina, els tres pèls que diuen que eren del dimoni, l'ou d'on va néixer l'oca d'or, la sabata de la Blancaneus, ...).

El primer dia al matí, quan els nens van arribar, es van trobar amb aquest preàmbul que va donar pas al que es va anar desenvolupant després.

Activitats

A) Explicació de contes populars i rondalles amb quatre temes diferents:

1. Fades i bruixes: «l'Englantina»
2. Dimonis: «Els tres pèls del dimoni»
3. Rondalles de riure: «La dona que sempre trobava bé el que deia el seu home»
4. Contes de Rodari

Comença l'activitat amb l'explicació del conte i la presentació de les diferents il·lustracions que es troben publicades relacionades amb el text. Després el nen farà d'il·lustrador d'una seqüència o personatge de la història amb diferent tècnica plàstica segons el conte.

B) Els tallers amb un muntatge de vuit propostes diferents:

1. Taller de biblioteca. tot i que la lectura és una activitat diària, el fet que hi hagués exposats, com si fos una botiga, els contes i les novel·lats va estimular que els nens fessin una tria del que volien llegir dins d'un marc poc habitual.

2. Taller del conte col·lectiu. Nens i nenes de diferents nivells es trobaven plegats i feien un conte posant-se d'acord amb els personat-

ges, lloc de l'aventura, nus de la història i final. Quan ja estaven acabats el diàleg i la narració, enregistraven el conte en una cinta que després es podia escoltar a les classes.

3. Taller de contes per fer i refer. Creativitat en la llengua escrita d'un grup de nens que escrivien un conte plegats. Primer començava un, després seguia l'altre i així fins a retornar al primer.

4. Taller de recitat. On es feia la lectura d'una història transformant-se cadascú en el personatge que cal a través de la veu.

5. Taller de teatre. Representació de contes i històries conegudes pels nens on s'introduïa una part d'expressió creativa.

6. Taller de fotografia. On es caracteritzaven els personatges dels contes coneguts creant situacions noves i divertides entre ells, que quedaven recollides en el «clic» que impressionava el negatiu.

7. Taller de maquillatge. Tria del personatge i projecte de com materialitzar-lo. Després les barres i els pinzells, amb l'ajut de la mà, van fer la resta.

8. Taller d'engrandir el museu. On cada grup va triar l'objecte a fer dels contes que volien amb volum. Aquest treball es va afegir al museu iniciat dins l'ambientació prèvia.

En general vam pretendre que a través dels contes els nens imaginessin i fossin capaços de crear, a partir de diferents propostes, un ample ventall de camins expressius.

C) Activitats col·lectives. Durant tres tardes. Projecció d'una pel·lícula, assistència a un espectacle de representació d'un conte amb titelles i la cloenda.

Organització de les activitats

Hi participen tots els nens i nenes de primer a quart. Per tal d'afavorir la relació entre les diferents classes en cada activitat hi haurà uns nens i nenes de cadascuna d'elles.

Tots van fer les quatre propostes de l'activitat «A», una cada dia durant la primera part del matí. Durant la segona part es posaven en fun-



cionament els tallers de l'activitat «B» alhora, cada dia el nen en va triar un, segons les seves preferències. Per mitjà de controls, taulers d'activitats i distintius de cada taller els nens sabien on i quan havien de fer-la.

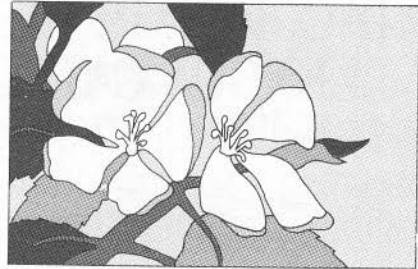
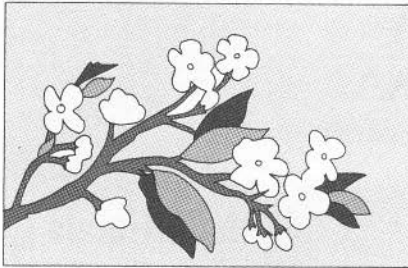
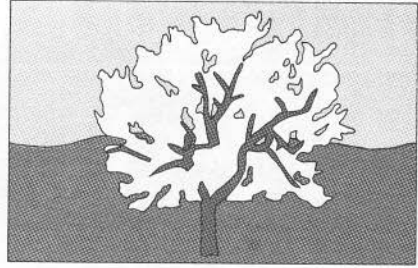
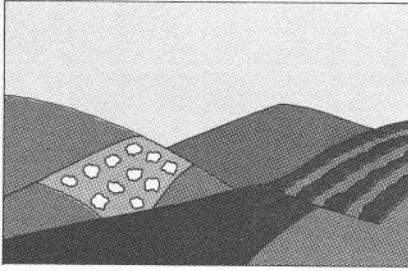
Després d'aquestes Jornades de sensibilització literària, els nens i nenes, cadascú a la seva classe i durant una estona diària, van escriure i il·lustrar els seus propis textos (o en alguns casos els textos d'altres companys). Tot seguit una bústia especial acollia les seves il·lustrades creacions.

Amb aquests escrits cada classe va fer un llibre amb un text i il·lustració de cada nen i nena. Posteriorment es va fer una tria de cada classe per fer un llibre de lectura imprès.

Els nens van portar a casa el llibre imprès i els treballs fets durant les Jornades.

Assolits els nostres objectius pedagògics i amb la visió global de tot el treball fet durant aquells dies, podem dir que les aules han estat plenes d'estímul, de sensibilitat, d'il·lusió i de fantasia, espècies totes elles que configuren l'espurna atenta a encendre en qualsevol moment la flama de la creativitat. Com es preveia en la valoració inicial del nostre projecte, van ser uns dies molt especialment viscuts en el món de la llengua i de l'expressió creativa que ens van portar a connectar-nos, una vegada més, amb l'entorn i va propiciar globalment una participació més activa.

**Pilar Pauls i
Equip de mestres del primer i segon cicles
Escola Patufet Sant Jordi**



Natura Cicle Mitjà: una nova perspectiva

Els textos Natura per al Cicle Mitjà ofereixen un nou punt de vista del món natural. Amb làmines inicials per connectar la realitat i els conceptes científics. Amb una informació més propera als interessos de l'alumne. Amb activitats que incopren els avenços més recents en l'ensenyament de les Ciències. Amb temes específics referits a Catalunya. Amb una nova perspectiva.

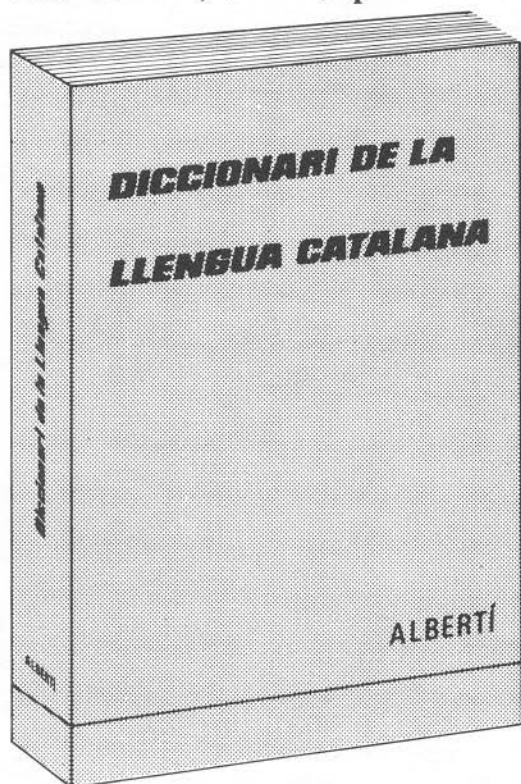


D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

24.^a edició, 1.245,- ptes



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

17.^a edició. 3.670,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

9.^a edició. 1.460,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

9.^a edició. 1.060,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

ELS RACONS COM A ALTERNATIVA EDUCATIVA

Com a mestres, compartim la idea que l'educació ha d'oferir als nens la possibilitat de conquerir aquells coneixements i estructures mentals que els permetran desenvolupar-se activament dins la societat.

L'escola, per tant, s'haurà d'anar adequant als canvis, a les necessitats del moment actual i mostrar una actitud oberta davant l'evolució.

Caldrà oferir un ambient ric, on tothom trobi el seu lloc, on el nen creixi en *la seguretat de les seves capacitats*, on trobi un lloc per a les seves iniciatives. És aleshores quan l'infant percep que la seva tasca és important, perquè modifica l'ambient i en rep resposta.

L'àmbit escolar ha de permetre continuar amb les descobertes iniciades des de petit, no ha de tallar les ganes d'aprendre, de qüestionar, d'experimentar que espontàniament ens manifesta. Els nens, no només passen per l'escola, sinó que *hi viuen*.

Tots sabem que l'infant arriba a l'escola amb un bagatge de coneixements important, amb una experiència anterior que cal respectar. En la mesura en què l'entorn educatiu i social respongui a aquesta realitat, s'esdevindrà l'aprenentatge.

Els mestres, amb la nostra actitud, contribuïrem enormement a fer possible aquest plantejament educatiu que pot representar un canvi en la manera d'ensenyar. Si l'adult creu que l'infant és capaç de construir-se el seu coneixement, de cercar i aprendre conjuntament, estableix una relació de *confiança* que fa possible l'autonomia per organitzar i estructurar les situacions d'aprenentatge. Parlar conjuntament

per decidir i contrastar opinions assumeix un significat important, que hem tingut present a l'hora d'organitzar la nostra tasca en proposar-nos que el grup creixi dins la diversitat.

La família s'ha d'introduir activament, participant i col·laborant, en la vida de l'escola, donat que té un paper suficientment important i significatiu dins l'educació dels fills, com perquè els mestres ho tinguem en compte.

L'espai, una reflexió a fer

Arriba un punt, dins la nostra evolució, en què es produeix la necessitat d'una millor estructuració i utilització de l'espai.

Cada vegada es dona més importància a l'ambient, com a element que influeix clarament les persones; d'aquí ve el valor que actualment li donen dissenyadors, arquitectes...

A l'escola, fins ara, s'ha concebut més l'espai com un lloc agradable on tenir material, llibres, murals,... que com element important que ajuda el procés d'aprenentatge i que, per tant, influeix activament la vida escolar.

És dins l'espai on el nen rep estímuls que l'ajuden a l'adquisició de les diferents nocions, puix que l'*informen* de l'entorn exterior a través dels sentits i, per altra banda, l'ajuden a *organitzar-se* i a *orientar-se*.

Així doncs, com a educadors, trobem bé el fet de presentar al nen un espai que pugui *transformar*, on pugui incidir, marcant-hi la seva pròpia empremta, integrant-lo als seus interessos i on pugui trobar el seu lloc. La qualitat de

l'espai és molt important i allò que la defineix és la utilitat que se n'arribi a treure.

Quan s'incideix en el que ens envolta, sentim satisfacció i valorem la tasca conjunta, respectant-la i fent-la nostra. Sigui quin sigui l'espai que ens trobem, caldrà estudiar-lo acuradament, per tal d'afavorir al màxim l'aprenentatge.

Els entorns només esdevindran aprofitables si explorem l'espai des de l'alçada del nen, perquè la seva visió és diferent de la de l'adult; d'aquesta manera, les notícies, els cartells i qualsevol text en general, estaran disposats de manera que la informació li arribi. Això mantindrà l'interès i mai no tindrem material col·locat fora del seu abast o centralitzat en un únic lloc de la classe.

Aquesta valoració ens ha portat a construir amb calma i reflexió el nostre espai-classe i molt particularment cadascun dels racons que el conformen.

La pràctica dels racons

L'organització per racons, com a canvi en el disseny i distribució dels materials i de l'espai classe, no assegura un canvi metodològic. És una via que possibilita tot el que he dit anteriorment, però ha de ser el mestre qui, amb la seva actitud, ha de potenciar aquest canvi.

La nostra pràctica diària de racons ens porta a constatar que el canvi metodològic que això comporta no pot estar *limitat només* dins d'un temps prefixat, sinó que és *part activa* de tota la vida escolar.

Els racons poden donar cabuda en qualsevol moment a tot allò (vivències, eines, materials, jocs, temes,...) que han sorgit dels nens i que és d'actualitat per a la classe. D'aquesta manera, el que interessa i motiva tot el grup pot ser la base per a un posterior treball en grups reduïts (racons).

«...mira, Eva, quants animalons s' amaguen sota el barret!»

Temps per a les percepcions, comentaris, qüestions, ... Experiències directes que els nens rarament obliden.





«Supermercat Júlia? Porti'm pastissos per fer una festa...»

El nen viu el joc de forma tan real que la interacció entre els racons sorgeix amb tota normalitat.

Ahora, el que s'ha descobert, experimentat, creat, dissenyat, après,... als racons, cal donar-ho a conèixer als altres; per això dedicarem estones de gran grup a compartir tot el que s'hi ha desenvolupat.

Els racons que hi ha a la classe, i tot allò que s'hi ofereix, està en funció de ser utilitzat en qualsevol moment, oberts a poder satisfer els impulsos, les curiositats, les descobertes, que en moments determinats s'hi fan presents.

Aquest corrent continu entre les activitats dels racons i els interessos dels protagonistes de la classe fan que el nen visqui la realitat escolar com un tot harmònic. Interioritza tant aquesta dinàmica que és capaç, davant una realitat concreta que arriba a la classe (Carnestoltes, colònies,...), de donar suggeriments per a dissenyar, diversificar tasques i organitzar-se en petits grups, fins a dur-les a terme.

Arran de l'intercanvi de la nostra experiència entre els diferents cursos, hem anat reflexionant

sobre quins tipus de racons possibilitaran millor els aprenentatges i actituds que volem desenvolupar des de pàrvuls de 4 anys fins a 2n d'EGB (racons de joc simbòlic, d'observació i experimentació, de creativitat,...); malgrat tot, la decisió de quins racons tindrem definitivament dins de l'aula ha de ser un acord pres conjuntament entre nens i mestres.

Tots els ensenyants són conscients de la importància que té el joc en els nens d'aquestes edats. Per a ells, el joc és conèixer, actuar, compartir, viure amb concentració i sense paraules, diferents experiències que els ajuden a comunicar-se i a entendre millor la realitat que els envolta.

Jugar i aprendre formen una unitat dins el procés educatiu i és aquesta interacció la que justifica el gran protagonisme que *els racons de joc simbòlic* tenen en els primers anys de l'escola. N'hi haurà que, a causa de les seves característiques, romandran en anys posteriors

perquè continuen captant l'atenció dels nens, oferint noves possibilitats (botiga), però d'altres deixaran pas a nous racons que respondran millor als seus interessos.

Després del que hem dit fins ara, s'entén que, dins la nostra experiència, el procés de creació dels racons tingui una importància primordial. Com més hi participi el nen, més seu se'ls farà i més els respectarà.

També ens adonarem del que hi anirem a fer, a aprendre, i discutirem sobre el funcionament i l'organització (normativa).

Una vegada acabada la creació dels racons, anirem elaborant *periòdicament* una *proposta d'activitats* a realitzar. Aquesta proposta, com ja hem anat dient, ha de sorgir de l'actualitat de la classe i de l'elaboració conjunta de nens i mestre.














En aquesta proposta didàctica, convé que no tots els racons tinguin el mateix *grau de di-*







ficultat, per tal d'afavorir al màxim l'autonomia dels nens i l'atenció per part del mestre envers aquests.








Tanmateix, jugant amb ells, compartint dubtes i cercant conjuntament respostes, veurem quines estratègies fan servir els nens per aprendre. Això serà un punt de reflexió sobre la nostra tasca, que ens ajudarà a conformar les propostes posteriors. És així com són els mateixos nens els que indiquen el camí a seguir.

El fet d'haver de *passar per tots els racons* en el període proposat no pot ser estrictament obligatori per a tots els nens, així com el temps de realització de cada racó, perquè no estariem respectant la individualitat de cada nen i el seu ritme de treball. Així mateix, les propostes de cada racó han de ser flexibles i diverses per tal de respectar també el nivell de tots i cadascun dels nens, així com el seu procés maduratiu.

Ja des de Pàrvuls 4 anys hi ha una reflexió

2n d'EGB				•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1r d'EGB				•		•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
5 anys	•		•	•		•		•	•		•	•	•	•	•	•	•
4 anys	•	•	•	•	•	•		•						•	•	•	•
							E	T									

-  La caseta
-  El garatge
-  Perruqueria i disfresses
-  Natura (experimentació i observació directes)
-  Jocs de percepció (sentits)
-  Biblioteca
- E Jocs de llenguatge (dominós, encreuats).
- T La botiga

-  Jocs lògico-matemàtics
-  Fitxes autocorrectives i problemes
-  Treballem amb les mans (motrocitat fina)
-  Construccions amb materials diferents (invents, joguines...)
-  Pintura i Dibuix
-  Impressió
-  Fang

tant sobre el procés de treball com sobre el resultat que se'n deriva. Comentar la tasca feta, amb l'oportunitat de discutir els inconvenients o avantatges que han sorgit, accentua i reforça el caire social de l'aprenentatge.

Quan són més grans, l'autoavaluació escrita també hi té cabuda i respon a la necessitat immediata de comunicar la seva opinió.

Creiem que aquest model organitzatiu possibilita que el nen estigui il·lusionat per aprendre, per tenir curiositat del que l'envolta, per anar conquerint l'autonomia i manifestant noves necessitats.

Constatem que d'aquesta manera s'afavo-

reix que el clima de la classe sigui tranquil i enriquidor.

Nosaltres, els mestres, com a professionals de l'educació, no ens podem aturar i quedar-nos amb el que ja sabem, sinó que cal mantenir una actitud constant de recerca i una mentalitat oberta als canvis que es donen a la societat.

Montserrat Casanelles
Rafi Jurado
Conxi López
Adela Ferrer

EDICIONS DE LA MAGRANA

L'ESPARVER LLEGIR

NOU DISSENY

LLUÍS COSTA-PAU
Això era i no és

JOHN PINSENT
Mitologia grega

STEWART PEROWNE
Mitologia romana

DIVERSOS AUTORS
Lectures de COU 89-90

WILLIAM NEBLETT
La lògica de Sherlock

DIVERSOS AUTORS
Introducció a la història de Catalunya.

CAMPANYA DE NOVES TECNOLOGIES A L'EDUCACIO

La Campanya de Noves Tecnologies a l'Educació, en la seva primera fase, té com a objectiu l'ús de l'informàtica com a eina al servei dels professors, alumnes i centres d'ensenyament. Això, s'aconsegueix subvencionant l'adquisició de material informàtic mitjançant la següent oferta:



- **ORDINADOR SVI 100% COMPATIBLE.**
- **DISC DUR 20 Mb i «DISKETERA» DE 5 1/4.**
- **MONITOR AMBAR DE 14".**
- **IMPRESORA PANASONIC 80 col i 180 c.p.s.**
- **CAIXA DE PAPER CONTINU.**
- **CAIXA DE «DISKETES».**
- **SISTEMA OPERATIU D O S - V.3.35.**
- **PROGRAMES EDUCATIUS.**

**DISTRIBUIDOR OFICIAL
D'INFORMATICA PER A
A L'EDUCACIO**



AMINI-PROCESS

València, 304, 1r. 2a. - 08009 BARCELONA
Tel. 215 92 52 - 215 94 17



ROSA SENSAT



24 ESCOLA D'ESTIU

Aquest any també hem fet l'escola d'estiu. Una altra vegada ens hem trobat un bon nombre de mestres per desfogar-nos dels neguits i tensions del curs passat, carregar bateries pel vinent i sentir el parer de companys i companyes sobre els canvis que s'apopen.

Hem pogut escoltar de l'Administració, tant de la central com de l'autonòmica, les justificacions, les previsions i pretensions en plantejar-nos la reforma. Hem contrastat les seves paraules amb les dels companys que han participat en la seva experimentació i n'hem tret les nostres conclusions: que ens cal continuar parlant-ne, que ens cal estar a l'aguait de les informacions que sobre el tema vagin apareixent i que ens cal continuar formant-nos per estar al corrent en el desplegament curricular del qual ens en fan responsables en la seva última concreció. Hem pogut escoltar R. Shaffer, W. Fornassa, P. Moss, E. del Río, M. Martínez, J.M. Puig i altres primeres espases de la pedagogia a Europa, i ens hem quedat amb ganes de continuar, durant el curs, els debats que ells ens han ajudat a enfocar.

Hem pogut veure com les escoles associades de la UNESCO han fet la seva II Trobada estatal en el marc de la nostra escola d'estiu amb debats entorn del tema «Educació i identitat cultural». I hem pogut afinar la nostra sensibilitat

fruit dels contes d'en Cesc Serrat o de les cançons i jocs de falda o amb la participació en algun dels tallers d'expressió plàstica.

Hem celebrat el 75è aniversari de la primera escola d'estiu a Catalunya i estem disposats a caminar cap a la nostra 25 amb la satisfacció de constatar que les escoles d'estiu són una bona fórmula de formació permanent no institucional, si bé, com ha anat succeint en els últims anys cal anar-les adaptant en la seva realització a les noves demandes i necessitats.

BENVINGUDA, FEDERACIÓ

La Junta rectora del 30 de juny passat va aprovar la proposta que la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya s'establís al tercer pis del carrer Còrcega, al locals de l'Associació, mentre s'està a l'espera que donin el seu fruit les gestions que s'estan fent per disposar d'un nou local adjunt a l'actual. Tant la Federació com l'Associació volem que aquesta proximitat física propiciï una major col·laboració mútua en benefici de tots els moviments de Catalunya i en definitiva de tots els mestres que en formem part.

Igualment els amics del CEPEPC, després del seu acord amb la Federació de Moviments, també tindran la seva seu als mateixos locals.

INFORMATITZAR LA GESTIÓ DE L'ESCOLA?

Ara ja és possible que a l'escola l'ordinador ens alliberi de les feines mecàniques i burocràtiques.

*Perquè el treball del mestre ha de ser creatiu i no dedicat a les feines mecàniques i repetitives.

*Perquè cal agilitzar la gestió de l'Escola en tots els aspectes.

*Perquè hem de predicar amb l'exemple (o la informàtica només és pels nens?)

APLICACIÓ ESCOLES un programa, per a ordinador PC, confeccionat per un equip mixt d'informàtics i mestres que resol els processos més habituals a l'escola.

Un programa que s'adapta a les necessitats concretes de cada escola (i no a l'inrevés!).

Disposem de tots els impresos necessaris (també els oficials) amb paper continu per a ordinador.

Un programa ÀGIL i fàcil d'usar.

Atenció! oferta "Informatització Total"



ORDINADOR PC/640 Kb
amb Disc de 20 Mb

+



IMPRESSORA EPSON FX-1050
136 columnes/240 car. x seg.

+



PROGRAMA
APLICACIÓ ESCOLES

+



INSTAL·LACIÓ i
CURSET DE FORMACIÓ

APLICACIÓ ESCOLES

AVALUACIONS

FACTURACIÓ

BIBLIOTECA

COMPTABILITAT

PREINSCRIPCIÓ

HORARIS
(en preparació)

GESTIÓ GENERAL

FÀCIL D'USAR
FLEXIBLE I ÀGIL



Assessorament a la Gestió Informatitzada
Avgda. Meridiana, 308 ent. 51 - 08027 Barcelona
Tel. 351 30 51 Fax 352 75 50

INFORMAT'89
5-12 JUNY/PALAU 13
Stand de J.B. (núm. 60)

ENTREVISTA A JOAN DOMÈNECH, PRESIDENT DE LA FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA

Dins el marc de les Terceres Jornades de Moviments celebrades a Salou, a començament del mes de març, es va escollir la nova junta de la Federació i es va decidir quina feina hauria de fer cada un dels membres que la componen.

El càrrec de President va recaure en Joan Domènech.

Conec en Joan des de fa molt de temps i des de fa molt de temps sabem que col·labora per fer realitat l'objectiu principal dels moviments: disposar d'una escola pública de qualitat, això vol dir disposar d'una escola de qualitat per a tots els nens i nenes de Catalunya.

En Joan —i a ell no li agrada gens ni mica aquesta personalització— ha fet una bona tasca en el Casal del Mestre de Santa Coloma, tant des del vessant del moviment com des del centre de recursos. Estic convençut que mantindrà el seu bon ritme de treball davant d'un dels organismes més dinàmics i més preocupats per treballar en la renovació que l'escola necessita, i vull remarcar que aquesta renovació es fa des de dins de la institució escolar, mullant-se i remullant-se en tots els temes que estan relacionats amb el món de l'educació.

P.E.— *Joan, la Federació ja té un bon feix de feina feta, feina que sempre es va revisant i es va actualitzant. Quins aspectes destacaries*

en el procés de consolidació d'aquesta Federació i quines són les línies principals d'actuació?

J.D.— En el procés de consolidació dels MRP de la Federació hi ha diversos aspectes que m'agradaria destacar: En primer lloc el respecte a la identitat de cada MRP, que ha sorgit en la seva comarca com a fruit de la necessitat d'organitzar els mestres entorn dels temes relacionats amb la renovació pedagògica. Aquest respecte ha configurat una realitat diversa i plural, amb més d'una vintena de MRP implantats arreu de les comarques de Catalunya.

Aquest procés de coordinació ha estat totalment unitari. Hem tractat de no desvincular cap Moviment, respectant els ritmes de cadascun. Ha estat un procés lent amb una constant preocupació per no crear estructures burocràtiques que, des de Barcelona, organitzessin la vida dels MRP de comarques. Hem estat sis anys per crear la Federació, des que el 1981 vam iniciar el procés. L'organització que m'agradaria potenciar al màxim hauria de garantir una àmplia representació territorial. Ara hem incorporat nous membres a la Junta amb aquest motiu. La Federació ha de recollir tot allò que fan els MRP, potenciar i definir els aspectes que ens són comuns i generar iniciatives per avançar plegats. També, en aquesta tasca coordinadora, és important donar recursos per

al desenvolupament de cada un dels moviments. Encara que això sembli *massa democràtic*, penso que dóna molta riquesa a la Federació.

La Federació és una realitat a Catalunya. Se'ns reconeix com una força social important, malgrat totes les dificultats. Des d'una perspectiva de continuïtat en la tasca realitzada durant aquest període per la Federació i per les persones que hi han dedicat el seu horari de treball, en Jaume Aguilar i en Josep Maria Utgés, crec que hem d'insistir en cinc àmbits de treball: Com hem assenyalat, ajudar a la consolidació dels MRP a nivell de recursos, organització i oferta d'activitats. Afavorir l'intercanvi pedagògic entre tots els grups de treball dels MRP. Continuar potenciant la reflexió i l'elaboració d'alternatives en tots els aspectes relacionats amb l'educació, consolidar lligams, estratègies comunes amb el conjunt de la comunitat educativa i de les seves associacions i entitats per aconseguir una majoria social favorable a canvis educatius en profunditat. I, per acabar, continuar en la línia de col·laboració amb les Administracions en aquells temes que, de comú acord, ofereixin marcs de treball conjunt. Aquests serien els punts generals de la nostra tasca.

La reflexió i l'elaboració d'alternatives és un aspecte que no podem oblidar. L'Escola entra a la recta final del segle i tothom accepta que continua allunyada de moltes de les demandes que la societat li planteja. A les III Jornades de Salou vam intentar reflexionar sobre aquest punt i definir un marc d'actuació en la perspectiva d'ajudar a configurar una escola que respongui a les necessitats socials des d'una perspectiva de canvi.

Els MRP representem una forma d'organització de la societat civil en la línia de transformació de la societat. Podem treballar per definir tot allò que es pot fer i que ens apropa a aquesta realitat utòpica que volem fer possible.

P.E.— *Fes un repàs de les relacions que manté la Federació amb les principals entitats que tenen un paper en el terreny de l'educació. Quin paper té la Federació dins el camp educatiu del nostre país?*

J.D.— El Secretariat de la Campanya en defensa de l'ensenyament públic és un marc de relació del conjunt de la comunitat educativa que caldria potenciar en la perspectiva que la solució als problemes de l'escola requereix uns plantejaments globals. Per exemple, amb els sindicats és imprescindible treballar de manera conjunta. És evident que les reivindicacions com a treballadors, com a professionals, han d'estar en connexió amb el model d'escola que defensem. Els moviments podem aportar la visió específica dels problemes de l'escola i dels problemes específics dels ensenyants. No podem pretendre solucionar aquests problemes només des de la perspectiva dels mestres o dels pares. Cal coordinar el conjunt d'interessos, tenint sempre present les necessitats del tercer element: els infants.

Estem acostumats a veure com hi ha iniciatives de renovació, experiències interessants que volen tirar endavant alguns equips de mestres, i que no poden realitzar-se per manca de condicions materials i d'infraestructura.

No és que aquests recursos condicionin totalment la seva realització, però el que sí és veritat és que l'estructura administrativa de l'ensenyament públic no està pensada per afavorir l'extensió d'aquestes experiències. Hem passat d'una època de prohibició, de programacions oficials, a una època permissiva. Però aquesta permissivitat no soluciona el conjunt de problemes. Pensem en el repte que representa el nou marc curricular i els diversos nivells de concreció. I que sense recursos —de tot tipus— això serà una nova utopia.

La Federació també té encomanada una tasca de representació institucional amb les diverses administracions d'àmbit territorial nacional. Potser cal destacar la presència al Consell Escolar de Catalunya. Encara que no es conegui la feina que s'hi està fent, potser seria important rendibilitzar al màxim la presència de sectors progressistes, encara que estiguem en minoria en la seva composició.

Les relacions amb el Departament d'Ensenyament, si bé són bones, creiem que poden millorar. Si les eleccions sindicals donen el marc de representació i negociació que els en-

senyants hàviem reclamat des de feia molt de temps, no podem oblidar que els MRP tenim molt a dir en tots aquells temes que afecten la qualitat de l'escola o en aspectes del desenvolupament de la Reforma del sistema educatiu. Un exemple pot ser el famós Pla Quadriennal de Formació del Professorat per a l'elaboració del qual en cap moment no se'ns ha demanat ni l'opinió ni la col·laboració.

P.E.— *Es parla molt de la necessitat d'una formació permanent del mestre. Se'n parla molt, però a vegades es té la sensació que s'actua poc. En quin punt estem actualment?*

J.D.— Els MRP són conscients que el nostre paper en relació a la Formació Permanent del Professorat no ha de ser el mateix que fa deu anys. Això no vol dir que no hem de seguir fent oferta d'activitats de formació i només hem d'oferir espais de debat o reflexió. És més, aquests conceptes no són contradictoris. En aquest sentit, els nous models d'activitats a l'Escola d'Estiu i a l'Escola d'Hivern van en la línia de fomentar activitats de formació cultural, de reflexió i debat, però entenent que aquestes no es poden desvincular de la pràctica docent. El que és clar és que no tenim per què continuar cobrint les deficiències de formació inicial dels mestres en actu: això és una responsabilitat que ha de resoldre l'Administració.

El conflicte de l'ensenyament públic al darer curs va posar en relleu les profundes deficiències del sistema educatiu i el malestar dels

mestres com a símptoma d'aquestes deficiències. Tothom va dir que res no tornaria a ser igual. Però això pot tenir dues interpretacions diferents: La que, connectant amb una certa voluntat de l'Administració, representa una funcionarització dels mestres en el sentit més negatiu de la paraula. I la que, sense renunciar a res del que hem fet fins ara, exigeix unes condicions dignes per poder continuar treballant amb il·lusió.

Fa poc, en un seminari, unes persones comparaven l'escola a un infant acabat de néixer. Deien que, igual que aquell infant, l'escola necessitava una bona alimentació —recursos—, afecte —és a dir, reconeixement social— i motivació —formació, reflexió—. Els MRP estem en contra del voluntarisme inútil, però som conscients que sense la voluntat dels mestres, sense el seu treball, l'escola, com res en aquesta societat, canviarà sola.

No sé per què però quan m'imagino un Joan Domènech fora d'aquest temps el veig vestit com els personatges d'espasa a la cintura de l'època d'en Tirant lo Blanc, home preparat per defensar, amb l'habilitat de qui fa un art amb el sabre, tot allò en el que creu. La diferència és que en Joan porta un tap de suro a la punta de l'espasa, l'habilitat és la mateixa, però perd tota la importància la profunditat de l'estocada.

Bona sort, Joan. I bona sort, Federació.

Jaume Cela

ANÀLISI DE LA DISSOCIABILITAT DEL MENOR

Introducció

El present article és un conjunt de reflexions i dades estadístiques producte de l'estudi realitzat sobre 76 menors, els quals han passat pel Centre d'Observació «Els Til·lers» durant l'any 1988.

Aquest centre depèn de la Direcció General de Justícia Juvenil del Departament de Justícia (Generalitat de Catalunya).

El treball social realitzat amb aquests menors i les seves famílies va consistir en l'estudi i diagnòstic de la problemàtica sòcio-familiar que presenten els menors dissocials o pre-delinqüents, que per ordre del Tribunal Tutelar de Menors (ara Jutjat de Menors) van ser internats en el Centre d'Observació per al seu estudi, diagnòstic i proposta de mesures educatives al Jutjat de Menors (llibertat vigilada o internament).

L'equip tècnic que realitza l'observació (estudi, diagnòstic i proposta de mesures educatives) està compost per un educador (tutor del menor durant el període d'internament o d'observació en el centre —dos mesos com a màxim—), un psicòleg, un assistent social i un metge. Aquest equip està coordinat pel director del centre, el qual integra en un sol informe els procedents d'aquests diferents professionals.

Es considera menor la persona amb més d'onze anys i amb menys de setze.

En l'estudi i diagnòstic de la problemàtica sòcio-familiar d'aquests 76 casos, hem vist una sèrie de constants, que generalment o en la majoria de casos sempre estaven presents en el menor, en la seva família i el seu entorn social.

Aquestes constants que hem vist i que creiem que han influït d'una manera decisiva en la conducta dissocial del menor són:

- a) Infància dels pares del menor.
- b) Relacions afectives dels pares del menor abans del matrimoni.
- c) Els pares i el seu aspecte sòcio-econòmic.
- d) Entorn social del menor (barri i escola).

Aquests quatre aspectes, que a continuació es desenvolupen, han estat bàsics a l'hora de l'estudi i diagnòstic de la problemàtica sòcio-familiar del menor i, en funció del deteriorament o grau acceptable d'aquests quatre aspectes, s'ha proposat, des del punt de vista social, mesura reeducativa al Jutjat de Menors per al menor.

1. Infància dels pares del menor

En la història familiar dels pares del menor dissocial, s'hi han trobat, la majoria de vegades, pares maltractats, amb un alt grau d'aban-

donament afectiu o material, pares que han hagut de ser internats (per dificultats econòmiques, viduïtat o separació), pares amb una manca de salut mental (neurosi histèrica o depressiva en les mares i alcoholisme en els pares):

- Pares que han patit algun tipus de maltractament: 45% dels pares entrevistats.
- Pares que van ser internats en la seva infància: 19% dels pares entrevistats.
- Pares afectats per algun tipus de malaltia mental: 65% dels pares entrevistats.

La majoria dels pares dels menors entrevistats són emigrants del Sud d'Espanya que van arribar a Catalunya en la seva infància (en la majoria de casos) o en l'adolescència (la minoria dels casos), i que van ser fortament explotats a la feina. En les seves terres d'origen i en l'època de postguerra, la manca de recursos socio-econòmics, els obligaren a abandonar, no sols la seva terra, sinó també les seves arrels i identitat socio-cultural.

Abandonar la seva regió i la posterior explotació laboral no els va permetre gaudir d'un espai recreatiu per educar-se a si mateixos i als seus fills. El desarrelament cultural, el fet de no sentir-se inclosos en una comunitat o cultura és el primer pas per a la marginació o conflictivitat amb l'entorn.

L'emigració o desarrelament cultural és un factor important per analitzar o comprendre que darrera de cada menor dissociat hi ha uns pares amb un alt nivell de conflictivitat amb l'entorn, producte del desarrelament cultural, el qual provoca, a més a més, la incapacitat per gaudir d'una sèrie de recursos integradors: idioma, cultura, etc.

Els menors amb problemàtica social o dissociats no són prototipus dels emigrants del Sud d'Espanya, perquè la conflictivitat familiar o amb l'entorn pot donar-se en la majoria de les regions d'Espanya. La diferència que existeix és que, en tot cas, és el col·lectiu d'emigrants el que té més necessitat de resposta social, mitjançant, per exemple, els Serveis Socials.

Si no es pot relacionar directament menor dissociat amb pares emigrants del Sud d'Espanya, sí, en canvi, es pot relacionar emigració —desarrelament cultural— marginació i menor dissociat, com a conseqüència.

Les vivències o problemes psico-socials viscuts pels pares en la seva infància i adolescència són determinants a l'hora de diagnosticar, estudiar o valorar les causes de la conducta dissociat del menor.

- Lloc de procedència dels pares del menor:

Andalusia (62%)
Extremadura (22%)
Castella-La Manxa (11%)
La resta d'Espanya (5%)

- Edat dels pares del menor quan van abandonar la seva regió:

0 a 10 anys d'edat: 67%
11 a 20 anys d'edat: 28%
21 a 30 anys d'edat: 5%

De totes maneres, no tots els menors que han tingut pares amb la problemàtica dita de desarrelament cultural presenten conducta dissociat, per tant, cal pensar en el desarrelament com un factor de risc, entre d'altres que, segons pensem, han influït en el menor dissociat, com són per exemple els següents:

2.1. Relacions afectives del pare i de la mare en la seva infància i adolescència

Aquí es pot començar a parlar amb la següent afirmació o hipòtesi: «els pares trameten als seus fills afectivitat o amor en funció de les experiències que ells han viscut».

Les relacions afectives que els pares (parlem sempre dels pares del menor dissociat) van establir en la seva infància amb la societat (els seus pares, l'escola i el barri), pensem que són importants, però aquestes relacions no poden explicar tota la conducta dissociat del menor.

Volem remarcar les relacions afectives dels

pares durant l'adolescència i períodes posteriors: joventut i adultesa.

Els pares del menor poden haver estat maltractats en la seva infància, però si en l'adolescència i joventut aconsegueixen establir relacions afectives sanes i madures, possiblement aconsegueixin, mitjançant aquestes relacions, els recursos psico-afectius necessaris per oferir l'afectivitat de què ells no van gaudir en la seva infància.

Les relacions afectives dels pares en la seva infància són importants, per no dir decisives, a l'hora d'analitzar la conducta del menor, però també és cert, que les relacions posteriors a la infància que els pares van establir també ens donen punts d'anàlisi o pistes de reflexió o comprensió de la problemàtica social del menor i de la seva família.

Les relacions afectives dels pares en l'adolescència i períodes posteriors poden servir per:

- a) agreujar els traumes infantils que els pares del menor van patir, o
- b) relativitzar o superar els traumes o crisis infantils.

Per tant, les relacions afectives dels pares en la seva adolescència són una variable important que influirà en la manera com ells trametin afectivitat als seus fills, entenent la paraula afectivitat com l'actitud positiva dels pares cap als fills quan els ofereixen educació, ajut, espai gratificant, etc.

La majoria dels pares entrevistats han viscut relacions afectives en la seva adolescència i entorn caracteritzades per ser molt curtes, per la inestabilitat i la frustració:

- Recorden de manera no agradable o amb tensió les relacions afectives en l'adolescència: 45% dels pares entrevistats.
- Recorden amb normalitat les relacions afectives en l'adolescència: 35% dels pares entrevistats.
- Recorden agradablement les relacions afectives en l'adolescència: 20% dels pares entrevistats.

2.2. Relacions afectives dels pares abans del matrimoni: relació amb l'entorn i relació de parella

Els pares del menor, abans de ser pares, han estat nens, adolescents i joves que han format parella, la qual acabarà en matrimoni i en naixerà el menor de què es tracta. També és important analitzar la relació afectiva dels pares com a parella. Aquesta relació estarà condicionada, en gran manera, per les relacions que tots dos han establert en la seva infància i adolescència; relacions afectives sobretot amb els pares, amics, grups, entitats socio-culturals, etc. Però no sols la relació pares-fills és determinant, pensem que també són importants les relacions afectives entre la persona i l'entorn social.

La relació amb l'entorn social (barri, escola, grup organitzat, etc.) és important, perquè en algun moment o durant tota una etapa psicològica o evolutiva pot donar l'afectivitat que no pot donar la família i omplir el buit afectiu que aquesta deixa.

La qualitat de les relacions socials ens dona informació de la història dels pares o de la família del menor, i per tant, més punts d'anàlisi de la conducta dissocial del menor.

La majoria dels pares entrevistats no han viscut relacions socials gratificants, sinó que han estat caracteritzades per la inestabilitat, desorganització, manca de comunicació i d'activitats creatives:

- Recorden agradablement les relacions socials (relacions amb algun grup organitzat del barri, amb l'escola, amb el grup d'amics): 28% dels pares.
- Recorden amb indiferència o disgust les relacions socials (relacions conflictives amb l'escola i el barri): 20% dels pares.
- Quasi no han tingut relacions socials: 52% dels pares.

Pensem, per tant, que en funció de la qualitat relacional que els pares del menor van tenir en la seva infantesa i adolescència amb els

seus pares i amb la resta de la societat, així elaboraran el seu projecte de parella i posterior família.

Aquest projecte de parella o model de convivència pot tenir unes pautes de relació o de funcionament caracteritzades per:

- a) Una manca de comunicació o relació afectiva.
- b) O, al contrari, per una presència permanent de confiança mútua, comunicació i veritable relació afectiva, on la comprensió i l'ajut mutu estan presents.

Segons que la parella adopti unes pautes o altres, el nen serà d'una manera o altra. La parella no adopta un model de convivència per decisió pròpia o d'una forma conscient; la parella de la qual neix el nen està formada per aspectes de relació influïts per les vivències que abans hem exposat.

Els pares del menor tenen, com a parella, aquestes característiques, entre d'altres:

- El 19% dels menors entrevistats conviuen amb una figura paterna que no és el pare biològic.
- El 18% dels menors entrevistats conviuen amb una figura materna que no és la seva mare biològica.
- Un 38% de les mares del menor no van decidir elles el seu matrimoni (ho van decidir els seus pares) —la gran majoria d'aquest 38% són d'ètnia gitana o àrab.
- Un 58% de les mares del menor han tingut més d'un avortament.
- Un 62% de les mares del menor pensen que es van casar massa joves.

Durant les entrevistes als pares del menor, s'ha observat una profunda crisi relacional: manca de vincles afectius, relacions extramatrimonials (sobretot per part del pare), manca d'afectivitat, maltractament verbal (físic, en poques ocasions s'ha detectat), incomunicació a tots nivells.

Per tant, veiem que és molt important la relació afectiva dels pares, ja que el menor rep

les pautes de comportament social mitjançant la relació amb els seus pares.

Pensem, en definitiva, que segons com hagi estat la infància i l'adolescència dels pares, així serà la relació de parella o model de convivència, i en funció d'aquest model seran transmeses unes normes o altres al menor; sota aquestes normes el menor es relacionarà amb el seu entorn social, i al llarg de la seva vida les anirà interioritzant i aquestes sortiran reflectides en algun període de la seva etapa evolutiva, per exemple en l'adolescència.

3. L'aspecte socio-econòmic i el procés de relació en els pares i el menor

En aquesta societat, on es valora el que la persona té (poder, diners, status socio-laboral, etc.) i no es valora el que la persona és, la figura paterna pot entrar en conflicte amb el menor i la seva família, quan el pare és acomiadat de l'empresa i com a conseqüència deixa d'aportar ingressos econòmics.

No solament perd el lloc de treball, sinó que també perd poder de decisió, disminueix la seva participació en les decisions o dinàmica familiar, perd autoritat i sol ser marginat o s'automargina de la dinàmica familiar.

Aquest procés de marginació paterna es dona en la majoria de famílies dels menors entrevistats, on el pare entra en una fugida de la realitat mitjançant el consum excessiu d'alcohol, de relacions extramatrimonials, etc., agreujant així el seu procés de marginació socio-familiar, perdent aspectes positius de la seva imatge i oferint al menor una figura paterna desprestigiada o deteriorada.

Es produeix una crisi personal en aquest pare i una crisi de relació en la parella, que repercuteix directament en el menor i en el seu desenvolupament psico-social.

La majoria dels menors entrevistats han expressat una relació conflictiva o de rebuig envers el pare, i no així cap a la mare, respecte a la qual sempre expressaven comentaris positius.

El menor quedarà afectat en el seu desen-

volupament personal i social en funció dels seus propis recursos per elaborar conflictes i, sobretot, en funció de la capacitat o recursos dels pares per ajudar als fills a resoldre situacions conflictives. Si els recursos econòmics fluïeixen, no necessàriament els fills tenen per què patir les conseqüències d'una crisi de relació, però si a més a més en la família no hi ha vincles afectius és quasi segur que el menor quedarà afectat per la crisi de relació dels seus pares:

- El 47% dels pares entrevistats són analfabets o tenen dificultats per llegir i escriure.
- El 70% dels pares no tenen qualificació laboral.
- El 77% dels pares viuen i treballen en l'economia submergida.

4.1. Entorn social del menor. Influència dels pares

Segons com es relacionin els pares amb els fills, així serà la relació d'aquests amb la societat: dissocial o normal.

Els pares transmeten el sentit de la justícia o la injustícia, del que és una conducta normal o dissocial, per exemple: si per uns pares d'ètnia gitana és normal i just ocupar una casa buida perquè ells estan vivint en una barraca a la vora d'un riu, el menor gitano, si veu això com a normal i just, possiblement veurà just i normal també el demanar o robar en l'escola un entrepà, la goma o el llapis.

Dos dels valors bàsics o pautes mínimes de convivència social, que són la injustícia i la normalitat, són transmesos de manera inconscient però profunda mitjançant la relació pares-fills.

Hem observat en l'estudi dels 76 casos que molts menors desconeixien les activitats delictives dels seus pares o germans i que quan el menor feia algun robatori, la majoria de vegades no era castigat o reprimat. En algun cas, fins i tot, quan el menor era detingut per la policia, aquest patia la burla del seu pare, perquè s'havia deixat agafar. És en aquest moment quan el menor capta o rep normes de comportament,

igual que també capta normes quan la mare el justifica o encobreix la seva activitat delictiva:

- En un 16% dels pares entrevistats s'ha detectat una inhibició davant la conducta delictiva del fill (desentendre's per cansament o incapacitat).
- En un 84% dels pares, s'ha detectat preocupació, però a la vegada incapacitat, per abordar la conducta delictiva del fill.
- La majoria dels pares justificaven, tapaven o minimitzaven els fets delictius del menor, durant l'entrevista, però:
- Un 40% dels menors entrevistats expressaven que eren reprimits verbalment pels seus pares davant un fet delictiu comès. La resta dels menors (un 60%) expressaven que no eren reprimits pels seus pares perquè aquests ja hi estaven acostumats.

4.2. Entorn social del menor. Barri i escola

En l'anàlisi de la conducta dissocial del menor, a més a més de la seva família i del seu estat psicològic, cal tenir en compte l'entorn social amb què es relaciona d'una manera tan intensa com amb la família.

En l'entorn social (barri o escola), el menor manifestarà tota la seva conflictivitat personal i/o familiar, per això són importants els recursos socials en el barri i en l'escola per canalitzar educativament tota l'agressivitat o conflictivitat del menor.

Si en la família del menor no hi ha recursos afectius o psicològics per afrontar conflictes derivats de la relació entre ells o conflictes de tipus laboral (atur, manca d'ingresos econòmics, etc.), la crisi derivada d'aquest conflicte afectarà el menor. Tanmateix, la manca de recursos socials o educatius en l'entorn social del menor facilitarà el seu procés de marginació que possiblement ja va començar en la família, i ajudarà també a la seva integració en grups de carrer o dissocials.

La majoria dels menors observats, una vegada que han viscut la tensió o conflicte fami-

liar, s'han marginat de la dinàmica familiar o aquesta els ha expulsat al exterior, on han trobat un grup de carrer abans que un educador de carrer; per això és important que els barris tinguin el màxim de recursos socials per detectar els menors en risc social.

És en el barri i en l'escola on es detecta el menor dissocial, però pensem que la vertadera prevenció no passa per l'entorn social, barri i escola, sinó que passa per la família. És en el barri o en l'escola on es detecta la dissociabilitat del menor, però en canvi és en la família on s'aprèn i també es manifesta. Així, doncs, és en la família on cal realitzar la prevenció, ajudant-la a tenir recursos educatius mitjançant els serveis socials o serveis de Benestar Social.

Donar a la família d'altres recursos, tant o més necessaris que els recursos socio-educatius, per exemple els laborals, encara no pot ser assolit pels serveis socials. Encara que ja seria tot un èxit donar els recursos socio-educatius necessaris a les famílies en conflicte social per prevenir la conducta dissocial del menor.

- El 87% dels menors entrevistats presentaven problemes d'absentisme i inadaptació escolar.
- El 13% restant havia abandonat definitivament l'escola.

- El 85% de les famílies estaven relacionades amb els Serveis Socials d'Atenció Primària i Serveis Socials Especialitzats.

Bibliografia

- REYMOND-RIVIER, Berthe, *El desarrollo social del niño y del adolescente*, Editorial Herder, Barcelona 1980, pp. 147-256.
- BELLIDO, Joan; FUNES, Jaume; FRANSOY, Pius; GONZÁLEZ, Carles, *Els nens de carrer*, Edita Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, Barcelona 1986, pp. 185-186.

Agraïments:

A l'equip educatiu del Centre d'Observació «Els Til·lers», depenent de la Direcció General de Justícia Juvenil (Departament de Justícia).

A Joana Colomé per la seva col·laboració.

Joan Manuel Gutiérrez Albentosa*

* Assistent social. Direcció General de Justícia Juvenil del Departament de Justícia (Generalitat de Catalunya).

EL I CONGRÉS ESTATAL SOBRE LA INFÀNCIA MALTRACTADA

Els destinataris d'aquest Congrés, que se celebrarà a Barcelona els dies 13, 14 i 15 de novembre, són, fonamentalment, professionals: metges, infermeres, advocats, assistents socials, educadors especialitzats, monitors de lleure, mestres. Els mestres hi són cridats, com veurem, per dos motius.

Cal dir que aquest Congrés respon a una preocupació que ha tingut diversos exponents en la nostra realitat. Així, ja el 1982 es van celebrar unes primeres Jornades Catalanes sobre l'Infant Maltractat, organitzades per l'Escola d'Assistents Socials i la Comissió de la Infància de Justícia i Pau. Fa dos anys es va constituir el Grup d'Estudi de la Infància Maltractada de la Societat Catalana de Pediatria, que va crear l'Associació Catalana per a la Infància Maltractada (ACIM), responsable d'aquest Congrés. El nostre Parlament va aprovar, el setembre de 1987, un notable Dictamen sobre aquesta qüestió. La Conselleria de Justícia va publicar no fa gaire un fulletó en el qual es donen indicacions per detectar maltractaments, per col·laborar en la seva prevenció i, en darrer terme, per donar-ne part als Serveis corresponents. La visió que presenta aquesta publicació demostra que, en gran part, es confia en els mestres. «Perspectiva Escolar» va dedicar-hi un número monogràfic (*El nen maltractat*, núm. 103, març 1986). Finalment, a començament del 1988 es va enviar a totes les escoles una Circular de la Fiscalia de l'Audiència Territorial de Barcelona, per la qual es donaven instruccions en el cas que s'observessin maltractaments als infants. El tema és greu i actual. Els mestres ens trobem en una posició singular per detectar maltractaments. Sovint hem pogut ob-

servar els seus senyals i les seves seqüeles. Els físics, especialment en els més petits; els altres, en totes les edats. Sabem prou que són una manifestació, la més dramàtica, del fracàs en la relació infant-família. Podem contribuir molt positivament a prevenir-los i, si cal, denunciar-los. I no estem exempts de produir-ne. Podem trobar-nos involucrats en el que s'anomena «maltractaments institucionals»; és a dir, els que es poden atribuir a la pròpia Administració pública com a sistema, en qualsevol de les àrees on es té cura d'infants: i el que s'esdevé en les institucions que es dediquen a l'educació, a la salut, la reforma o a la seguretat dels infants, en el contacte directe amb ells.

Aquest Congrés, amb una visió molt àmplia, té per objectius principals conèixer la realitat d'aquest fenomen, potenciar el debat tècnic sobre els diferents tipus de maltractaments, contrastar experiències, sensibilitzar els professionals i promocionar la seva coordinació, donar a conèixer els resultats de les investigacions més recents, etc.

El Congrés es realitza en dies feiners, i això pot frenar la nostra presència, per la dificultat de combinar substitucions. La seva organització, d'altra banda, és costosa. Amb tot, és important. Hauríem de preveure la nostra assistència.*

Jordi Cots i Moner

Secretari del Comitè Organitzador

* Per a més informació adreceu-vos a la Secretaria del Congrés: Bisbe Cassador, 2, 08002 Barcelona, Tel. 315 19 55.

I
CONGRÉS ESTATAL
sobre

LA INFÀNCIA
MALTRACTADA

Barcelona 13, 14 i 15 de novembre de 1989

Programa Informatiu
Inscripcions - Comunicacions

Organitzat per:

ASSOCIACIÓ
CATALANA
**AC
IM**
PER LA INFÀNCIA
MALTRACTADA



LES VOSTRES SORTIDES
D'EDUCACIÓ AMBIENTAL



els livers



CASA DE COLÒNIES ESCOLA DE LA NATURA

US OFEREIX:

- Una casa acollidora condicionada per a tot temps.
- Un entorn històric medieval.
- Un sistema muntanyós ELS PORTS, amb la seva geologia, hidrografia, flora i fauna característiques.
- La informació necessària per a dur a terme la vostra tasca pedagògica.

INFORMACIÓ I RESERVES:

(977) 43 53 60 / (93) 255 36 95

C/ Roques Benet s/n

43596 - HORTA DE SANT JOAN - TERRA ALTA (TARRAGONA)

EL MARC ON SITUAR LES TÈCNIQUES D'ESTUDI

NOGUEROL, Artur, *Tècniques d'aprenentatge i estudi*, Graó, Barcelona 1989

El treball de l'Artur Noguerol ve a subministrar una eina eficaç per superar una de les deficiències ancestrals dels docents: l'oblit o la dificultat de subministrar als alumnes les tècniques, els recursos, els procediments, les habilitats per assolir amb eficàcia uns «continguts».

El moment, a més a més, és molt oportú, donat que en el nou *disseny curricular* els «continguts» es presenten clarificats en tres blocs, un els fets, conceptes ... (els «continguts» tradicionals), l'altre els recursos, tècniques,... i un tercer de valors, actituds,... I en els tres i amb els tres s'haurà de treballar.

Aquest llibre presenta el marc des del qual cal entendre les tècniques d'aprenentatge. Tot sovint el docent preocupat davant dels dèficits que mostren els seus alumnes per aprendre, intenta ensenyar a «estudiar», fer que aprenguin a subratllar, resumir, etc.,...; però no es planteja la seva tasca des d'un punt de vista coherent, ni des d'un marc d'actuació lògica.

El llibre vol orientar l'organització d'aquest tipus d'activitats partint de la idea que tota tècnica per aprendre's ha de seguir el procés que mentalment i psicològicament fem davant qualsevol informació. Cal captar, elaborar i transmetre el que s'aprèn. Les tècniques aniran, doncs, encaminades a millorar el procés d'assimilació de qualsevulla informació, i per tant a captar-la bé, elaborar-la i comunicar-la finalment. Esquema que altres persones assenyalen amb les



inicials CRET, G. (Condicions, Recepció, Elaboració, Transmissió, tècniques Grupals).

Les tècniques d'aprenentatge i estudi s'estructura en sis capítols. En el primer es parla de les condicions i, per tant, d'allò sense el qual no és possible realitzar bé el procés d'aprenen-

tatge. El segon, tercer i quart reflexionen sobre la captació de la informació oral, escrita i de la realitat. El cinquè parla de l'elaboració de la informació. I el sisè de les tècniques de comunicació d'informació, sia oral o escrita.

En cada apartat ens parla de la *Progressió* de la tècnica, és a dir, de com s'ha d'anar distribuint progressivament per assolir una bona assimilació final, segons edats. I també reflexiona sobre com *avaluar* les tècniques donant indicacions i orientacions precises.

No és un llibre de tècniques d'estudi concretes i per tant no cal esperar exemples i procediments nombrosos dins cadascun dels sis capítols, senzillament emmarca les àrees d'activitats i suggereix exemples, fa adonar-se de diversos aspectes d'interès i reflexiona sobre problemes freqüents que es troben en la pràctica diària.

Només una objecció: la lletra petita i atapeïda obliga el lector a emprar tots els recursos motivadors al seu abast per dur a terme la «captació de la informació escrita». No és pas aquesta la millor «maqueta» per expressar aquest tipus de comunicació. Però també és conegut que aquest tipus de situacions contradictòries escapen a la voluntat dels autors.

En el seu conjunt, el llibre de l'Artur Noguerol és un valuós recull de reflexions, al qual cal tornar amb freqüència i segons demanin les dificultats de la pràctica diària.

Complementen el llibre uns breus quaderns de treball (32 pàgs.) per als alumnes, coordinats per l'autor, en aquests moments encara no disponibles.

Joan Riart
maig 1989

TORSIMANY

CLÀSSICS CATALANS ACTUALITZATS

LLIBRE DE LES BÈSTIES - LLIBRE DEL CEL BLANDÍN DE CORNUALLA

Ramon Llull

LA CONQUESTA DE MALLORCA

Jaume I

**REULL DE POESIA
CATALANA MEDIEVAL**

POESIES

Ausiàs March

EXEMPLES I FAULES

Francesc Eiximenis

EDICIONS GEA

Pedrell, 124

Tel. 429 16 60

08032 BARCELONA

ALTRES NOVETATS

Les Adolescents à la croisée des chemins: enseignements et formation. París: OCDE, 1989.

Extracte de l'índex:

Nature du stade post-obligatoire; Organisation et évolution; Les trois filières: L'enseignement générale, L'enseignement technique, L'enseignement professionnel; Contenu, mode d'enseignement et d'acquisition des connaissances et organisation des études.

BARDET, Ramon; PORTA, Mercè; ALMAZÁN, Ismael. *Europa en els llibres de text: anàlisi crítica dels manuals corresponents al segon cicle d'EGB, primer i segon de BUP i primer cicle de FP dins l'àrea de les ciències socials*, Sabadell: Casal d'Europa, 1989.

CRUIZIAT, Françoise; DESPINETTE, Janine; CRUIZIAT, Emese Somody. *Lis-moi ça!* París: Ed. Universitaires, 1988 (Enfance Éducation).

Extracte de l'índex:

Histoire d'une aventure; Des découvertes à chaque carrefour; Les contes les uns y croient, d'autre pas!; L'adulte, partenaire indispensable; Une quete de livres au fils des jours; Pas de livres sans images!; Dans le maquis des traductions...; Des choc des idées, jaillit la lumière, dit-on...

ESTEBAN FRADES, Santiago; BUENO LOSADA, José. *Claves para transformar y evaluar los centros: más allá y más acá de las reformas.* Madrid: Popular 1988 (Papel de prueba; 37).

Extracte de l'índex:

Necesidad de un proyecto educativo de centros; Un nuevo modelo docente. Diseño curricular; El protagonismo de los centros es de toda la comunidad educativa; El profesora-

do. Su formación y renovación permanente; Una organización al servicio de una escuela renovadora; Escuela abierta al entorno y al pueblo.

Exemples de programació a la llar d'infants i al parvulari. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989 (Recursos didàctics; 8).

FERRER I SERRAHIMA, Isabel. *Jo no hi sento com tu: la integració del nen sord a l'escola bressol.* Barcelona: Barcanova, 1989 (Educació).

Extracte de l'índex:

Descripció del marc d'actuació. Criteris bàsics; La posada en pràctica del suport especialitzat a l'escola bressol; Una mostra de situacions viscudes i algunes reflexions al seu entorn.

FIGUERES, Jose M. *La Premsa catalana: apreciació històrica.* Barcelona: Rafael Dalmau, 1989 (Nissaga; 9).

Extracte de l'índex:

Inicis (1641-1808); Desvetllament (1808-79); Consolidació (1879-1929); Domini (1929-39); Davallada (1939-66); Recuperació (1966-88).

La Formación de postgrado: situación actual y tendencias. Madrid: MEC: Fundación Universidad-Empresa, 1988.

Extracte de l'índex:

La Demanda de formación de posgrado: perfiles y necesidades; Organización, gestión y financiación de la formación de posgrado; La formación de posgrado como vínculo de relaciones supranacionales; La formación de posgrado en tecnologías, en el ámbito de las ciencias económicas y empresariales, en el ámbito de las ciencias jurídicas; Oferta de cursos Master en España.

FRANCO ROYO, Teresa. *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea, 1988 (Primeros años).

Extracte de l'índex:

Aproximación a la afectividad infantil. Implicaciones didácticas; Afectividad, sexualidad y configuración de la personalidad; Evolución de la afectividad infantil y sus implicaciones didácticas; El niño y los educadores ante el proceso de maduración afectiva.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M^a Antonia. *El Currículum por talleres en un centro de integración*. Madrid: MEC: Popular, 1988 (Integración escolar; 4).

Extracte de l'índex:

Los problemas cotidianos; Un proceso hacia otra escuela; Talleres: de matemáticas; Un taller de habilidades y destrezas.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *La Pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: MEC. CIDE, 1988 (Premios; 12).

Extracte de l'índex:

La vida y la obra de Célestin Freinet; Los niveles de influencia en la obra de Freinet; La crítica de la Escolástica y de la escuela tradicional; Bases teóricas: La sociedad, La naturaleza, La cooperación, El trabajo y el juego, El desarrollo del niño, El educador; Balance crítico y conclusiones.

GORDILLO, María Victoria. *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza, 1988 (Alianza Universidad Textos; 121).

Extracte de l'índex:

La teoría de la orientación educativa; La práctica de la orientación; La formación e investigación en orientación: Formación de orientadores, En búsqueda de una nueva metodología de investigación en orientación, La necesidad de evaluación en la orientación.

GRUPO LOGO (Madrid). *Guía didáctica del lenguaje LOGO*. Madrid: Grupo Logo, 1988.

Extracte de l'índex:

La tortuga mágica. Impresora (I); Piensa y colorea; Menú. Área de trabajo, Gestión del disco; Geometría cartesiana; Recursión y condicional; Palabras y listas; Operaciones

matemáticas; Tortugas múltiples; Figuras animadas o sprites; Música; Canciones.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María.

Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de Pedagogía; 45).

Extracte de l'índex:

Un nuevo profesor para un nuevo contexto educativo; Las decisiones en torno a la enseñanza: el campo del currículum; Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La búsqueda de un Dorado eficaz; La organización de los conocimientos de la educación; El profesor como profesional de la educación; El alumno adolescente que vive y aprende en un contexto de cambio; La problemática de la evaluación.

Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Madrid: MEC: Morata, 1989 (Educación infantil y primaria; 8)

Extracte de l'índex:

Las ideas de los niños y el aprendizaje; La luz; Electricidad en circuitos sencillos; Calor y temperatura; Fuerza y movimiento; El estado gaseoso; La constitución de la materia como conjunto de partículas en la fase gaseosa; La tierra como cuerpo cósmico; Algunas características de las ideas de los niños y su implicación en la enseñanza.

JANER MANILA, Gabriel. *Escola i cultura: el territori com a projecte*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1989 (Rosa Sensat; 36. Estudis).

Extracte de l'índex:

Escola i cultura: el territori com a projecte; Una cultura de resistència encara; El poder energètic de la llengua; Literatura tradicional, escola i territori; La paraula encantada; La recepció narrativa: l'experiència literària del lector; La transcontextualització de la festa tradicional; Invitació a la poesia.

diccionaris de l'Enciclopèdia Catalana, totes les paraules

ENCICLOPÈDIA
CATALANA

- Castellà-Català
- Català-Castellà
- Anglès-Català
- Català-Anglès
- Francès-Català
- Català-Francès
- Alemany-Català
- Rus-Català
- Portuguès-Català
- Japonès-Català / Català-Japonès
- Diccionari de la Llengua Catalana
- Diccionari Enciclopèdic
- Diccionari Jurídic
- Diccionari de l'Esport

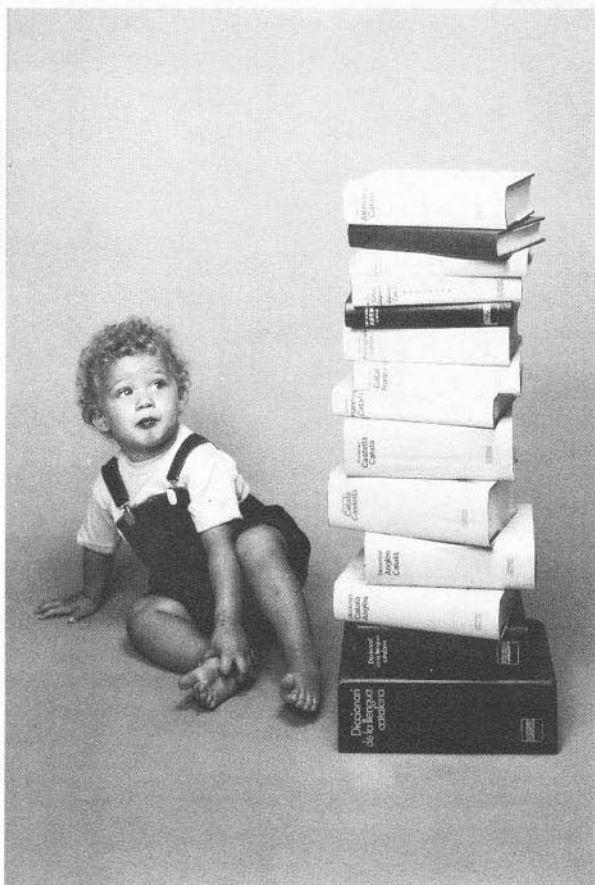
de pròxima publicació:

- Català-Alemany
- Català-Hongarès
- Català-Portuguès
- Català-Rus
- Diccionari Enciclopèdic de Medicina
- Diccionari Ortogràfic

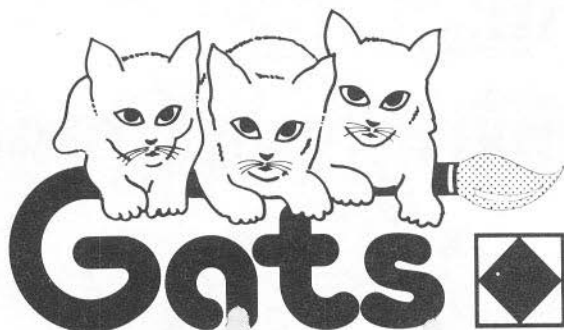
Enciclopèdia Catalana

Diputació, 250. 08007 Barcelona

de venda a llibreries



TÈMPERA LÍQUIDA



PREPARADA PER A FER SERVIR AL MOMENT

Gamma de 9 colors, presentats en còmodes
i pràctics envasos amb tap per a dosificar de
500 i 1.000 cc.



COLORES FINOS
ROSAL S/A

JAMES, Henry, *El fantasma que pagava lloguer*, il. Almar, Bromera, Alzira 1988 (Col. A la lluna de València).

En una de les seves passejades quotidianes un jove estudiant de Teologia se sent fortament atret cap a una casa solitària i deshabitada on tenen lloc fets molt misteriosos. El desig de conèixer la naturalesa d'aquestes estranyes aparicions l'involucra en els esdeveniments i el converteix en espectador i més tard en protagonista.

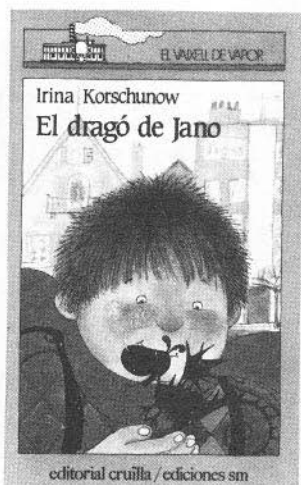
Una veritable història de fantasmes escrita el 1876, que conserva inalterades les seves condicions de suggestió. Les detallades descripcions dels indrets i dels moments i la mateixa història contribueixen a crear una gran expectació en el lector a través del relat personal del jove teòleg. (A partir de 14 anys.)

Mònica Baró

KORSCHUNOW, Irina, *El dragó de Jano*, il. Jesús Gabán, Cruïlla, Madrid 1987 (Col. El Vaixell de Vapor. Sèrie Blava).

El llibre presenta les burles que reben els nens que tenen algun defecte o característica que els fa diferents.

Jano és gras i els companys sempre l'empipen. Un dia està dibuixant a terra amb un bastó i el dibuix es torna un petit dragó de veritat. El dragó (que també té problemes al país dels dracs) i Jano s'ajuden a superar les dificultats. Quan



Jano té resolts els seus problemes el dragó desapareix. El dragó fa coses divertides que agradaran als nens i fan que el llibre es llegeixi bé. Les il·lustracions, en blanc i negre, presenten uns personatges tendres i divertits. (8 anys.)

Serafina Lavín

MINARIK, Else Holmelund, *El petit ós*, il. Maurice Sendak, Alfaguara, Grup Promotor, Barcelona 1988.

Aquest és un llibre extraordinari, tendre pel contingut i magnífic d'il·lustracions. Té com a protagonistes un petit ós, la seva mare i les relacions entre tots dos; l'osset amb les fantasies i jocs de tot nen petit i la mare que, a segon pla, hi participa quan cal, plena d'amor i de tendresa envers el seu fill.

Són quatre narracions. La primera, sobre el vestir, va repetint unes fórmules de llenguatge, tal com agraden als petits, i al final hi ha una sorpresa. La segona presenta el petit ós preocupat perquè pensa que la mare s'ha oblidat del seu aniversari. En la tercera, el petit ós juga a jocs de fantasia i, en la quarta, abans d'anar a dormir, desitja impossibles, la mare li explica un conte sobre ell mateix, que és una recapitulació dels altres tres. (6-7 anys.)

Serafina Lavín

OBIOLS, Miquel, *Quin dia més ggggrrrrr!*, il. Marta Balaguer, Aliorna, Barcelona 1988 (Aliorna Baobab).

Una nena, la Guillemeta, un mati té l'ensurt inesperat que tothom qui coneix (mare, mestra, companys...) se li transforma en un animal (gallina, cabra, gata...) i li parla d'una forma estrambòtica.

A la segona part del llibre assistim al fenomen a l'inrevés i ara és la petita Guillemeta qui és captada com un monstre pelut, una dracolina, un diable... pels mateixos personatges, ara astorats, però que abans l'havien espantat a ella. Afortunadament, després d'aquest dia tan ggggrrrrr tot torna a ser normal tant per uns com per als altres.

La il·lustració, paral·lelament al text, és original, divertida i plena d'expressió. (A partir de 9 anys.)

Sadurní Tudela

QUE DIFÍCIL ES HACER EL AMOR EN UN SIMCA MIL

He estat afavorida pels déus!

El mestre de vuitè em va demanar que l'acompanyés al viatge de fi d'estudis.

—Saps, Mireia, anirà molt bé que vinguis tu. T'enrotlles bé amb els nanos i les noies tindran un punt de referència femení. Si comencem amb la regla i totes aquestes coses, a mi no m'ho expliquen. Amb tu serà diferent!

Davant d'arguments com aquests no vaig saber dir que no.

Sabeu on hem anat?

A Mallorca. Que originals, oi! Centenars de nois i noies vaixell amunt, barco avall (dient-ho de les dues maneres faig content a tothom).

Hores i hores estesos a la platja deixant que el sol daurés els nostres cossos Danone; bé, els cossos Danone dels nois i noies, perquè el meu tendeix vertiginosament a la gàrgola, com deia no sé qui. Hores i hores passejant-nos pels passadissos de l'hotel fent guàrdia amb d'altres mestres que han tingut la mateixa feliç idea que nosaltres intentant que dormissin una estoneta, ... no vull continuar la llista de les hores per no fatigar l'hipotètic lector o lectora. Però encara ens quedava la prova de foc: la visita a la discoteca.

Un autocar ens va venir a buscar a l'hotel. Teníem la garantia absoluta que no els servirien begudes alcohòliques. Centenars d'adolescents xops de suor remenaven els esquelets al ritme del «Like a prayer». Entrant a mà dreta hi havia una taula llarga i al seu voltant una dotzena de mestres que semblaven aquelles tietes d'abans, que vigilaven la neboda en els envelats.

—Hola, soy Mari Paz, de Toledo.

—Y yo Carlos, de Sevilla.

—Jo sóc la Mireia, de Barcelona.

I començàvem una conversa d'allò més estimulants: *que si la huelga del año pasado, que como son los chicos de hoy en día, que si nabos, que si coles.*

Jo només pregava, com una Madonna qualsevol, que cap angelet em vingués a treure a ballar. Una mestra de Pontevedra suava la cansalada amb cara de no poder més perquè els seus tendres deixebles li demanaven un ball darrera l'altre.

Tres hores de ballaruga! Si ho sé m'enduc la mitja i aprofito per acabar el jersei del meu fill.

Ens n'anem amb el «Que difícil es hacer el amor en un Simca mil!»

Després de la sauna discotequera, a mi em va semblar la cosa més fàcil del món.

Mireia Puig

L A B I E N N A L

CARLOS MALVAR

La Biennial
de Barcelona

Joves Creadors
Europeus

Casa de
la Caritat

Del 5 al
30 d'octubre
1989



Ajuntament de Barcelona

DE BARCELONA

Ausiàs March, 16 - 10
08010 Barcelona
Tel. 302 21 08

Forn, 8
Sabadell
Tel. 727 01 64

Temple, 9
Badalona
Tel. 384 19 19

Còrsega, 269
08008 Barcelona
Tel. 415 14 44

Oficines i comandes:
París, 204. Pral.
08008 Barcelona
Tel. 217 81 66

Irlanda, 90 - 92
Sja. Coloma de Gramenet
Tel. 386 31 40

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament

